

Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 47
Helsinki Studies in Education, number 47

Jaana Lahti

Reflektoiva kollaboraatio

Pedagogisen tuen tarve rakennettaessa vertaisryhmässä opettajan ammatillista toimijuutta

Akateeminen väitöskirja, joka Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella esitetään julkisesti tarkastettavaksi salissa 6 yliopiston päärakennuksessa, Fabianinkatu 33, perjantaina 3. toukokuuta 2019 klo 12.

Helsinki 2019

Esitarkastajat

Professori Veli-Matti Värri, Tampereen Yliopisto

Dosentti Matti T. Itkonen, Jyväskylän Yliopisto

Kustos

Professori Kirsi Tirri, Helsingin yliopisto

Ohjaaja

Professori Kirsi Tirri, Helsingin yliopisto

Professor Karen Littleton, The Open University, UK

Vastaväittäjä

Professori Eero Ropo, Tampereen yliopisto

Kannen kuva

Paula Puoskari: Shine On, 2013 (valokuva A. Rummukainen)

The Faculty of Educational Sciences uses the Urkund system (plagiarism recognition) to examine all doctoral dissertations.

Unigrafia, Helsinki 2019

ISSN 1798-8322 (painettu)

ISSN 2489-2297 (verkkojulkaisu)

ISBN 978-951-51-5144-5 (nid.)

ISBN 978-951-51-5145-2 (PDF)

Jaana Lahti

Reflective collaboration

The need for pedagogical support when constructing in a peer group teacher's professional agency

Abstract

The experience of working within a school community not only fosters the development of key knowledge-related skills, but it also develops important social and emotional skills, which are in turn important for, and when, working within other communities. When studying to become a teacher, students have the opportunity to reflect on the nature and significance of socioemotional interaction skills and their own understandings in respect of these skills, as well as the chance to explore the co-regulation of collective activity when studying in a long-term communal small group. Contemporary society and the perspectives, values and current concerns of science also challenge the students to reflect not only the collaborative insights they achieve but also the flexible and creative application of them. As teachers they will also need skills that will help to secure pupils' psychological well-being. Ethics, values and morality are concretized and consolidated in collaborative reflection. Such reflection shows the morality of behaviour as a reality that reflects the theoretical, tense principles of ethical views. Furthermore, teacher identity work challenges the students' ability to know, attend to, and negotiate conflicts and contradictions such that the emotional blocking and insecurity that can slow down effective reflection may be reduced. Collaborative learning in a long-term, 'symmetrical' peer group has not been researched or exemplified in the past, neither has analysis considered the significance of conflict from a socio-emotional point of view when constructing professional agency.

This study examines both challenging and supportive perspectives in the context of a long-term student teacher community-based small group. At the theoretical core of the study is an attentiveness to: the socio-constructivist notion that one of the benefits collaboration affords is the potential for reflection; the need for pedagogical support, scaffolding, and the elements of co-regulation. This is a case study. The data were collected through interviews and also by utilizing the students' reflection on video and audio materials, as well as their readings and a stimulated recall questionnaire. The material has been analysed through qualitative content analysis.

The results show that the realization of a space for a meaningful negotiation of identity in a group requires both confidence and agency and a capacity to listen to others, especially in conflictual situations, including those situations where there

is the threat of a suppressive or reductive consensus. In this study, the contextual supports that enabled student teachers to benefit from conflicts when reflecting were: emotional safety, the lengthy duration of the group process and time for reflection. The processes implicated in the development of a positive communication culture, one that encourages and supports reflection and interthinking, became a central focus for the study. Where there was not evidence of a positive culture of communication, there was evidence of an emotionally disruptive atmosphere and a threatened sense of security. With respect to the scaffolding of the group, an emotionally safe atmosphere was seen to be a prerequisite for fostering a sense of creativity in within the collaborative community was implicated in the quality of collaboration. In this case, the fading of fear and insecurity made solidarity and mutual recognition of each other's often divergent views possible to accept.

Pedagogical conclusions were drawn from the results of the study. These concern the phenomenon where a "supportive relationship" appears within the group between the tensions of co-manifesting, co-observing the co-manifested and self-observing. In this case, intentionality as a space of free will that understands the wellbeing of psychic activity arises as a telos of pedagogical support, scaffolding. In demanding and complex situations of change, conflicts and transitions, intentionality is realized as a metacognitive skill to anticipate, and as a skill to evaluate one's own thinking and capacity to regulate psychic activity. With respect to the pedagogical implications integrated within in language and discourse, as a crucial element of scaffolding, one could analyse and structure those factors that guide the choice of action. Salient models concerning speech and thinking strategies, refined in the fields of education and psychotherapy, are considered in this study, and refer to the theoretical coherence and common goal of the models and collaboration. Scaffolding metacognitive and metacompetences via those models opens up onward possibilities for supporting group reflection and co-regulation via the 'faded tutor' and this possibility emerges as a subject for further research.

Keywords: *reflective collaboration, scaffolding, co-regulation, long-term community based small group, student-teacher, professional agency*

Jaana Lahti

Refleктоiva kollaboraatio

Pedagogisen tuen tarve rakennettaessa vertaisryhmässä opettajan ammatillista toimijuutta

Tiivistelmä

Kouluyhteisö harjaannuttaa tiedollisen osaamisen lisäksi myös muissa yhteisöissä toimimiseen kehittämällä sosiaalista sekä emotionaalista taitavuutta. Opettajiksi opiskeltaessa päästään refleктоimaan sosioemotionaalisia vuorovaikutustaitoja ja niiden ajattelun ajattelemista sekä yhdessäsäätelystä, kun työskennellään pitkäkestoisessa yhteisöllisessä pienryhmässä. Kulloinenkin yhteiskunnallinen tilanne, tieteen näkökulmat, arvot ja ajankohtaiset seikat haastavat opiskelijoita pohtimaan saavutettujen kollaboroitujen oivallusten lisäksi myös niiden joustavaa ja luovaa soveltamista. Opettajat tarvitsevat kouluelämässä myös taitoja oppilaiden psykologisen hyvinvoinnin turvaamisessa. Etiikka, arvot ja moraali konkretisoituvat kollaboroivassa reflektionnissa. Siinä ilmenee käyttäytymisen moraliteetti todellisuutena, joka heijastaa eettisten katsomusten teoreettisia, jännitteisiäkin periaatteita. Merkitysneuvottelut opettajaidentiteetin kysymyksissä haastavat opiskelijoiden kyvyn taidokkaasti kuulla, olla läsnä ja neuvotella ristiriitaisuuksien äärellä siten, että hyvää reflektiota jarruttava emotionaalinen lukkiutuminen sekä turvattomuus voisivat hälventyä.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan pitkäkestoisessa yhteisöllisessä pienryhmässä kollaboroinnin haastavia sekä tukevia näkökulmia opettajiksi opiskelevien kontekstissa. Tutkimuksen teoreettisessa ytimessä kollaboraation sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta ovat reflektionnisen, pedagogisen tuen tarpeen (scaffolding) ja yhdessäsäätelyn elementit. Kyseessä on tapaustutkimusaineisto. Aineiston kerääminen toteutettiin haastattelemalla ja hyödyntämällä opiskelijoiden reflektionnien video- ja audiomateriaaleja sekä niiden litterointeja samoin kuin myös stimulated recall -kyselyä. Aineistoa on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Yhteisöllistä oppimista pitkäkestoisessa symmetrisessä vertaisryhmässä ei aiemmin juuri ole tutkittu tai kuvannettu tarkastellen konflikteja sosioemotionaalisesta ammatillisen toimijuuden rakentamisen näkökulmasta.

Tulokset osoittavat, että identiteetin merkitysneuvotteluiden tilan toteutuminen ryhmässä edellyttää luottamusta ja toimijuuden kykyä kuunnella toisia etenkin konfliktitilanteissa ja myös tukahduttavan konsensuksen uhatessa. Tutkimuksessa kontekstuaalisiksi ehdoiksi konfliktin hyödyntämiselle reflektionnissa löydettiin emotionaalinen turvallisuus sekä ryhmän prosessin pitkäkestoisuus ja ajankäyttö reflektionnille. Ajattelua ilmentävä ja kannatteleva kommunikaatiokulttuuri

itsessään osoittautui opiskelun kohteeksi. Vastakohtaisiin asetelmiin asettuminen näyttäytyi emotionaalisesti haittaavaa ilmapiiriä luovana ja turvallisuuden tunnetta uhkaavana. Ryhmän tukemisen kannalta emotionaalisesti turvallisen ilmapiirin nähtiin olevan edellytys yhdellä tavalla kollaboroinnin laatua ilmentävälle yhteisölliselle luovuudelle. Tällöin pelon ja turvattomuuden hälvetessä löydetään solidaarisuutta sekä toinen toistensa eriävienkin mielipiteiden hyväksymistä.

Tutkimuksen tuloksista tehtiin pedagogisia johtopäätöksiä liittyen ilmiöön, jossa ryhmän keskuuteen syntyvä ”kannatteleva yhteys” näyttäytyy yhdessä ilmaistun, ilmaisun yhteisen havainnoinnin ja itsehavainnoin välille syntyvässä jännitteessä. Tällöin pedagogisen tuen (scaffolding) kohteeksi nousee intentionaalisuus psyykkistä toimintaa ymmärtävänä tahtotilana. Koettelevissa muutostilanteissa, konflikteissa ja siirrymissä intentionaalisuus toteutuu metakognitiivisena ennakoitavuuksena, taitona arvioida omaa ajattelua ja valmiuksia sekä psyykkisen toiminnan ohjaamista. Vuorovaikutuksen vaihtoehtojen äärellä toiminnan eli ajattelun valintaa ohjaavia tekijöitä voitaisiin analysoida sekä jäsentää kieleen ja puheeseen integroituvien pedagogisen tuen implikaatioiden kautta. Näitä puheen ja ajattelun kasvatustieteen ja psykoterapian aloilla hiottujen strategioiden malleja pohditaan tässä tutkimuksessa refleктоivan kollaboraation sekä kyseisten mallien teoreettiseen koherenssiin ja yhteiseen tavoitteeseen viitaten. Jatkotutkimuksen kohteeksi hahmottuu muun muassa metakognitiota ja metakompetensseja tukevien mallien kautta aukeava mahdollisuus häivytetyn ohjaajan antamalle tuelle (scaffolding) ryhmän reflektiossa sekä yhdessäsäätelystä.

Avainsanat: *Refleктоiva kollaboratio, scaffolding, yhteissäättely, pitkäkestoinen yhteisöllinen pienryhmä, opettajaopiskelija, ammatillinen toimijuus*

Alkusanat

Tieteen ja tiedon moninaisten metaforien äärellä saa hahmon syvä kiitollisuus prosessin matkakumppaneita kohtaan. Nämä sanat vastaavat osaltaan myös pohdintaan siitä, millaisia ääniä kyseinen tutkimus kaikuu.

Tiedon rannattomaltakin vaikuttavalla merellä seilattaessa olen väitöskäsikirjoutuksen karttaa lukiessani ja piirtäessäni saanut korvaamattoman väylätiedon ja luotsauksen professori Kirsi Tirriltä. Työni pelastui ansiostasi tuuliajolta runsauden karikoissa ja akateemisissa hallinnon pyörteissä. Arvojen ja toiminnallisen taidon praktinen yhteensovittaminen akateemisessa työskentelyprosessissa on ohjauksessasi ollut paitsi varmaotteista myös sydämellistä ja tehnyt näkyväksi karstimisen sekä keskittymisen merkityksellisyyttä. Älyn monispektrinen majakkasi loistaa kirkkaana ja kauas!

Korkealla tietämättömyyden yössä on hehkunut julkaisujen tähdistöllään tiedon valoa sekä käsitteiden kiintopisteitä suuntimiselle professori Karen Littleton. Ohjauksessaan pääsin matkaamaan kauas merkityksellisiin ulottuvuuksiin kansainvälisessä tiedeyhteisössä ja samalla syvälle oman tekstin, äänen ja ilmaisun sisävaruuksiin. Tieteellisen rationaliteetin tutkiva kauneus on ollut hämmäntävä ja koskettava kokemus. Tässä ja enemmässäkin mestari Littleton on vuosia teossa ja totuudessa inkarnoinut omaa ja verkostonsa scaffolding-läsnäoloa lävistäen valollaan ja uskollisella läsnäolollaan etäisyyksiä.

Tiedon lähteelle professori Anneli Eteläpelto kokosi ja suvaitsi yhteisöissä mitä mainioimpia yksilöitä ammentamaan ja inspiroitumaan, kollaboroiden kohtaamaan moniäänisesti tutkijain arkitodellisuudessa. Ilo ja toistensa auttaminen kuuluivat luonnollisesti pitkänkin matkan takaisin tutkimusryhmäläisten akateemisiin ”kokoontumisiin kaivolla”. Opin, miten moninaisia lähteitä virtaakaan hiljaisen ja kuivan tiedehallinnon uumenissa. Etuoikeus työskennellä professori Eteläpellon virtauksien ravitsemana idätti toiveikkuuden: Eino Kaila -henkinen ”metälähteen syvyys sekä kirkkaus” voisi yhtäaikaisena mahdollistua tieteellisessä toiminnassa. Silloin noviisin nöyryys riisuutuu baconilaisesta vallasta ja pintapopulistisesta alaikäisyydestä ”elinkautiseen”, oppimisen prosessiin. Sokraattisen kätelöinnin eksperttiys oli koetteilla kirjoitusprosessin aikana ja väitöskirja on elämästään kiitollinen professori Anneli Eteläpellon kätelötaidoille.

Tiedon syvyyden metaforalla kiitän esitarkastajaani, dosentti Matti T. Itkosta syväluotaavasta näkökulmien kairaamisesta, tunnistamisesta – rekognitiosta. Arvostan näkemyksellisyyttä, joka löysi rivienkin taa: piiriontologian tahdit olivat näet rummuttaneet kastroimaan tekstiä – ”kill your darlings”. Dosentti Itkosen taidolla reflektoiman palautteen kautta kajastui elpyen jopa teologisen identiteettirihmani ydintarina: palveleminen. Esitarkastajaa, professori Veli-Matti Värriä kiitän laajakatseisesta validoinnista tutkimuksen suorittamisen eri tasoilla. Jokainen

kirjain kantaa osaltaan toiseen liitettyä ilmaisuna eettistä ekspressiota, minkä professori Värri havainnoi. Tieteellisen kriittinen katse loisi ankaruudessaankin ja nyt hyväksyvästi tunnistavana turvallisuutta ja vahvistaa näkyväksi tulemisessa syntyvää näkemyksellisyttä.

Kiitollisuuden siemen ja tieteellistä työskentelyä ravinneet juuret tarvitsevat sijan. Akateeminen seminaari johtuu latinan sanasta ”semen” – siemen. Kiitän iki-aikaiseen aristoteliseen ”paideian” maaperään juurruttanutta etiikan ja uskonnon-filosofian pääaineprofessoriani Simo Knuuttilaa sekä filosofian laudaturseminaarien ohjaajiani. Professori Eeva Hujalaa kiitän empirian äärelle ohjaamisesta ja bronfenbrenneriläisistä näkökulmista kansainvälisen aineiston ilmentämiin kulttuurisiin todellisuuksiin: virisi halu ymmärtää persoonallisen ja kulttuurisen identiteetin merkitystä. Professori Airi Hautamäki rikasti seminaarissaan juurevaa ymmärtämistä sosiologian ja yhteiskunnallisen kriittisyyden aatehistorian maaperästä. Alkutaipaleella professori Hannele Niemi loi väitöstyön ohjaajana ravitsevaa uskoa sinnikkyuden voimaksi. Professori Kirsti Lonka vuorostaan seminaarissa saatteli ystävällisen assertiivisesti ulos ahtaista ja väistämättömistä esteistä, rohkaisten kulkemaan omalla tiellä. Kiitos.

Seemiläisen metaforan mukaan siemenen täytyy ensin kuolla tullakseen eläväksi. Kiitos vallinneelle ja tuskalliseltakin tuntuneelle akateemiselle vapaudelle, jossa oli aikaa kypsyä. Olen kiitollinen Helsingin yliopiston juhlarahastolle matka-apurahan mahdollistamista kansainvälisistä yliopistovierailuista. Työ virtuaaliyliopiston kognitiotieteen projektissa ja sen johtajan, professori Pertti Saari-luoman tuki soivat tutkimistilaa ja kollegat FT Esko Marjomaa ja KT Pirkko Hyvönen tuotteliaisuutta. PROFID-tutkimusprojektin jäsenenä sain hetken ajan pääsyn hienon yhteisön ja vierailevien professorien kommenttien aarrearkulle. Kiitollisuuteni teille ja pahoitteluni, että elämän tuulet ja velvoitteiden pohjavirratt painoivat muille merille.

Mitä tulee tämän työn ”praksis” ja ”tekhne” -ulottuvuuksiin seison ”jättäiläisten hartioilla”. Monet didaktikot ja opetusharjoittelun ohjaajat ja kollegat Helsingin normaalilyseossa ansaitsevat kestävä kumarruksen. KT Kristiina Holmia kiitän väitöstyöllään vanhan harjoitteluohjaajansa sensitiivisistä innoittamisesta takaisin tieteelliseen toimeen. Kiitän tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita luvasta tutkia sekä kanssakirjoittajia kollaboroinnista. Tutkimuksen keskiössä on professori Maijaliisa Rauste-von Wrightin yksi kunnioituksen ansaitseva elämäntyö eli kasvatustieteiden luokanopettajalinjan koulutuskokeilu.

Tieteen kuhnilaisessa ristiaallokossa väikkyvät erilaiset käytänteet. Viime aikoina lukemieni väittelijöiden tekstien pohjalla kimmeltää professori Pirita Seitamaa-Hakkaraisen motivoiva käsitetaitoisuuden tieteellinen soveltaminen. Tästä innoittuneena käsillä oleva väitöstutkimuskin kohtasi oman ajatteluni kumouksen hahmottuessaan lopulta monografiasta artikkeliperustaiseksi väitöskirjaksi.

Pragmatisti William James puhui opettajille 1800-luvun lopulla ja kehotti kuulemaan haavoitettujen huutoja. Tutkimuksellista kuulemisen taitoa hiovat ihmisenä olemisen iloa ja haavaa sanoittavat oppilaat, opiskelijat, työnohjauksen ja psykoterapiatyön sekä koulutuksen asiakkaat: kiitos rohkeudesta dialogiseen tutkimusmatkailuun, luottamuksesta sekä reflektointisinnikkyydestä.

Käsikirjoituksen tarkoitus on tuoda jotain uutta akateemiseen keskusteluun. Olen kiitollinen psykoterapeuttiselle kysymyksenasettelulle ja sen teoreettisille referensseille erilaisten vahvasti perusteltujen taustaparadigmojen piirissä. Muistini ja muistoni kääntöpiirillä kumarran ”ex cathedra” puheen dialogiksi avanneille opettajilleni Martti Lindqvistille, Claes Andersonille ja Ben Furmanille. Liki vuosikymmenen ajan harjoittelimme ratkaisukeskeisyyttä VET, psykiatri, FT Antti T. Mattilan ja VET, sosiaalipsykologi Tapani Aholan koulutuksen taikapiiressä, ikikiitos. Lääketieteellisen tiedekunnan kognitiivis-integratiivinen psykoterapeuttikoulutus johdatti uusimman terapiatutkimuksen maailmaan pohdituttaen käsikirjoituksen tutkimustulosten soveltamisideoita. Kiitoksen suunta tässä kontekstissa on koulutusohjelman vastuukouluttajan, psykologi Juhani Laakson tykö, jonka mielen taitojen runsaudensarvi vapauttaa ajatuksia ja kehittää opiskelijan tunteita.

”Työ tekijäänsä opettaa”; siispä erinomaisesta, akateemistakin tarkkailijan näkökulmaa kohottaneesta sekä arjen ja teorian siltaa rakentaneesta työnohjauksesta kiitos: Milja Utukka-Jokinen, Marja Saarenheimo, Liisa Uusitalo-Arola sekä Juha-Pekka Airo. Psykologi Ilona Rauhalaa kiitän valmennuksesta: väitösprosessin emotionaalinen horisontti kirkastui, korento kuoriutui ja nyt näen maisemat korkeammalta. Kiitän tutkijakollegaani, filiarakkautta huokuvaa FT Sini Juutia projektin tärkeästä kannattelusta kirjoittamisen aallokoissa. Koulutussuunnittelija Salla Keski-Saari varjeli satamaan saapumisen tunnelmaa hoitamalla työtään merkillepantavan ystävällisesti. Kiitoskukkasin muistan tekstinhuoltamisen kysymyksissä refleктоivasti toimeen tarttunutta Annamari Kontista.

Monet ystäväni ovat tarjoutuneet kaleerin tuhdolle edistämään soutua, ajatus jo vapautti purjehtimaan murehtimatta aivan liikaa tulevaa. Ulla Anttila, Eeva Hämeenoja Teija Kallio ja Tiina Aine – kiitos tutkijaidentiteettiin ja ajattelukykyisyyteen uskomisen liekin varjelemisesta neljän vuosikymmen aikakaudella sekä merkityksellisistä iltanuotioista. Teija – taistojen vaatimaton ”upseeri Koskela”, et jättänyt kaveria tälläkään tantereella. David Shaw – ystävytesi ja käytännöllisen palvelusi tieteentekemisen käräjäkivillä on graniitinlujaa.

Elämäni ”Taikavuoren”, Piilovaaran, löysin 1990-luvun alussa. Se on ollut korkeakouluni lypsämisessä, kivenkeruussa, karjalanpiirakan paistamisessa, ystävällisyyden vastaanottamisessa ja monessa muussa. Tiedän nyt käsin kosketeltavasti, minkä työn ja levon takana kirjoitussaran mahdollistava puhdas leipä. Tätä väitöskirjaa näpyttelin myös vaaroilla Leena ja Lauri Kärkkäisen sekä perheväkensä leivinuunin ja kannustuksen hohkatessa voimaa. Hyvien ihmisten parantava

piilo, jossa vaarat eivät ole liikaa varjostaneet : kokemuksen ihme, ihmisten tekemä ja tahtoma. Kiitos on köyhä sana tässä.

Sain aikoinaan maistaa akateemista makupalaa Raija ja Yrjö Yrjönsuuren tuessa sekä nauttia pohjattoman akateemisen uteliaisuuden ja ikonisen Kuvavuoren huikeissa maisemissa. Oppimisen ilo tarttui polkujenne tarinoista. Mikko ja tytär Varpu: teissä tunnistan samoin luonnollisen kiinnostuksen tietoon, tutkimiseen sekä havaitsevaan ihmettelyyn. Varpu: voisinpa tarjota takaisin edes pienen osan kärsivällisyydestä, herkästä ymmärtävyydestä ja viisaasta ajattelusta, jota tyttärenä olet suonut. Kiitos lapsenlapsille leikin ja lohduttamisen tarpeellisuuteen herättämisestä.

Gibranilainen ”elämän kaipuun tytär” Siiri, suuri opettajani: kiitos konkreettisesti sekä ”sielua liki” koskettavasta olemassaolosta. Siiri – nuppusi jo sinällään vavahduttaa: kiintoisa ja armollinen yhteinen vaellus Lintu-laulun sävelin maailmaan avaraan jatkukoon.

Miten paljon saatoinkaan olla perhevälle, sisarukset Jutta ja Pekka mukaan lukien, poissaoleva upoten näihin tutkimuksellisiin tarpeellisuuksiin. Kiitos kärsivällisyydestä ja anteeksi. Tuonilmaisiin varhain siirtyneille Anneli-äidille ja Einumummille puhun kiitollisena mielessäni - sain eväitä elämään. Rauha ja Heikki postittivat opiskeluvoimaksi laatikoissa oikeita hyvätiedon puun omenoita. Siivistys versoo huolenpidossa.

Kiitos elämisen rakastavasta jakamisesta, Leo. Taakat puolittuvat ja ilot moninkertaistuvat kanssasi. Tietotekninen apusi tutkimustyön vaiheissa sekä velvollisuuseittinen asenteesi koskettavat ja ovat alati kiitollisuuteni kohteena.

Omistan tämän väitösprosessini ja -kirjan vanhemmilleni Seija ja Jere Lahdelle. Teiltä olen saanut sydämen toimien ja tahtomisen mallia. Äitikkä, Seija, olet kaikkein läheisimmin tuntemani akateeminen, humanismiin kannustanut nais-hahmo ja samalla kaunis esimerkki kohoamisesta teossa sekä totuudessa välittämisen toimiin niin älyn, estetiikan kuin käytännön saroilla. Isä, Jere, kykyisi rakentaa tiesi sitoutuneesti päämäärään esteiden läpi on elämänikäni avannut itselleni mahdollisuuksia ja saanut ihailemaan vahvan ammatillisen identiteetin voimaa. Kuljit harjoittelijasta kunniatohtoriksi ja taoit samalla yhteiskunnassa merkillepantavan työuran arvojasi priorisoiden ja kaikkia työnkuviasi arvostaen, pienintäkin. Ymmärsin ihanteiksi yhtäikäisen onnistumisen ja vaatimattomuuden sekä tavoitteeksi palvelemisen. Kiitos, että kunnioititte erilaisuuttani, erillisyyttäni ja myös tunnistitte samuuden sekä jaksoitte uskoa, hyväksyitte suorituksista, pidätte lähellä. Kiitos rakkaudesta.

PUHU SINÄKIN

Puhu sinäkin,
puhu viimeisenä,
sano sanasi.

Puhu –
mutta älä erota sanoja kyllä ja ei.
Anna puheellesi myös merkitys:
anna sille varjo.

Anna sille tarpeeksi varjoa,
anna sille niin paljon
kuin tiedät ympärillesi jaetun keskiyön
ja keskipäivän ja keskiyön väliin.

Katso ympärillesi:
näe kuinka elävää kaikesta tulee –
kuolemassa! Elävää!
Totta puhuu se joka varjoa puhuu.

Mutta nyt kutistuu paikka, missä seisot:
mihin nyt, varjon riisuma, mihin?
Nouse. Hapuile ylöspäin.
Hennompi sinusta tulee, tuntemattomampi, hienompi!
Hienompi: lanka,
jota pitkin se tahtoo alas, tähti:
alhaalle uimaan, alhaalle
missä se näkee välkkeensä: vaeltavien sanojen
mainingissa.

Paul Celan *Niin kuin kivelle puhutaan* (Tammi)
suomentanut 1993 Jukka Koskelainen

Piilovaarassa maaliskuussa 2019
Jaana Lahti

Sisältö

1 JOHDANTO.....	1
2 PIENRYHMÄSSÄ OPPIMINEN.....	5
2.1 Reflektoiva kollaboraatio	9
2.2 Pedagoginen tukeminen – scaffolding.....	16
2.3 Yhteissääntely	19
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
3.1 Tutkimuksen tavoite	23
3.2 Tutkimusympäristö.....	25
3.3 Tutkimusmenetelmät	27
3.4 Aineiston analyysi	30
3.5 Luotettavuuden arviointi	35
4 TUTKIMUKSEN TULOKSET	38
4.1 Miten yhteisöllinen pienryhmäprosessi rakentaa opettajaksi opiskelevien ammatillista subjektiutta (I artikkeli)	38
4.2 Conflict as a challenge to productive learning during long-term collaboration (II artikkeli)	40
4.3 Students’ accounts of their participation in an intensive long-term learning group (III artikkeli)	42
4.4 The resources and obstacles of creative collaboration in a long-term learning community (IV artikkeli)	43
5 POHDINTA	46
5.1 Tutkimustulosten tarkastelua	46
5.2 Pedagogisten implikaatioiden pohdintaa	52
5.3 Jatkotutkimusaiheita	63
ARTIKKELIT	
Miten yhteisöllinen pienryhmäprosessi rakentaa opettajaksi opiskelevien ammatillista subjektiutta?.....	87
Conflict as a challenge to productive learning during long-term collaboration	111
Students’ accounts of their participation in an intensive long-term learning community	137
The resources and obstacles of creative collaboration in long-term learning community	173

Artikkelit

- I Lahti, J., Siitari, S. & Eteläpelto, A. (2006). Miten yhteisöllinen pienryhmäprosessi rakentaa opettajaksi opiskelevien ammatillista subjektiivutta? Verkkojulkaisussa Kasvatuksen yhteisöt – uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu. Toim. H. Sinevaara-Niskanen & R. Rajala. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 3. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <http://ktk.ulapland.fi/kasvatuspaivat/index.htm>.
- II Lahti, J., Eteläpelto, A. & Siitari, S. (2004). Conflict as a challenge to productive learning during long-term collaboration. In K. Littleton, D. Miell & D. Faulkner (Eds.) *Learning to Collaborate: Collaborating to Learn*. New York: Nova Science Publishers, pp.145–160.
- III Eteläpelto, A., Littleton, K., Lahti, J. & S. Wirtanen (2005). Students' accounts of their participation in an intensive long-term learning community. *International Journal of Educational Research* 43, 183–207.
- IV Eteläpelto, A. & Lahti, J. (2008). The resources and obstacles of creative collaboration in long-term learning community. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 226–240.

1 Johdanto

”I cannot do without the other; I cannot become myself without the other; I must find myself in the other, finding the other in me” (Bakhtin, 1984)

Tässä väitöstutkimuksessa tarkastellaan opettajiksi opiskelevien pitkäkestoisen yhteisöllisen pienryhmäkollaboraation vahvuuksia ja kipukohtia ammatillisuutta rakennettaessa. Tutkimuksen kohteena olleessa luokanopettajien koulutuskokeilussa viitekehys oli aluksi pragmatistisen konstruktivistinen. Se täsmentyi sittemmin sosiokonstruktivistiseksi yhteistoiminnallisen ja sosiaalisen oppimisen mukaiseksi. Aidon oppimisympäristön tavoin pitkäkestoissa pienryhmissä toteutettiin ilmiökokonaisuuksista lähtevää yhteistoiminnallista oppimisprosessia. (Rauste-von Wright, 1999; Eteläpelto, Littleton, Lahti & Wirtanen, 2005)

Luokanopettajaksi koulutettavat opiskelivat symmetrisessä pienryhmässä kolme vuotta. Ohjaajan minimaalisella läsnäololla pyrittiin tarjoamaan ryhmälle mahdollisuus itsenäisesti suunnitella ja toteuttaa yhteistä oppimista. Osatutkimuksen myötä oppimisen kohteeksi ymmärrettiin myös itse ryhmässä opiskelun opiskelu, ajattelun ajattelu sekä puhumisesta puhuminen. Toiseuden ja itseyden tasavertaisissa kohtaamisissa mahdollistuu identiteetin rakentaminen. (Ricoeur, 1994)

Opettajaksi opiskelevan intentionaalinen, tiedostava ja reflektioiva asennoituminen oppimiseen ja ammatillisen agenttiuden metakognitiivisesti tiedostettu viiriäminen ovat keskiössä. Näillä tarkoitetaan sitä, että opiskelija kykenee reaktiivisen toiminnan sijaan näkemään vaihtoehtoja ryhmässä esillä oleviin asioihin ja ilmiöihin suhtautumisessa sekä niiden ajattelemisessa. Vaihtoehtoista tietä valitaan tarkasteltavaksi ja subjektiivisuuden kasvua sekä omistajuuden kehittymistä harjaannutaan ymmärtämään ammatillisesti. Tämän tiedollisen sivistymisen, valinnan sekä soveltamisen taitojen kohdistuminen myös metakognitiivisiin samoin kuin meta-kompetenssin ja yhteissääntelyn aspekteihin nousee tutkimuksessa tulosten perusteella jatkossa keskeiseksi tutkimukselliseksi haasteeksi.

Ensimmäisen opiskeluvuoden vertaisryhmässä oppimista luotaavan haastatteluaineiston kautta käy ilmi, että konfliktit on koettu oppimista haittaavina mutta myös sitä edistävinä. (Lahti, Eteläpelto & Siitari, 2004) Ryhmässä positioituminen ja sen kautta ilmenneet oppimista edistäneet ja haitanneet säröt tulevat näkyviksi osatutkimusten tuloksissa. Ryhmien tapaustutkimuksien analyysissa käytettiin kvalitatiivisia menetelmiä.

Tutkimus edustaa sosiokonstruktivistista kasvatustieteen paradigmaa. Tästä näkökulmasta ryhmä oppimisyhteisönä ajatellaan mahdollisuutena onnistua kasvamaan oppimiskokemuksissa silloin, kun myös ryhmän ja sen jäsenten kielellinen kehityminen tapahtuu. (Vygotsky, 1962) Tässä tutkimuksessa pyritään huomioimaan tutkijoiden (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013)

sanoittama katsanto toimijuuteen: tarkastellaan sekä yksilöllisiä että sosiaalisia resursseja pyrittäessä tavoittamaan ammatillista toimijuutta. Ilmaisuihin sosiokulttuurisessa viitekehityksessä ymmärretään intertekstuaalisena kielenä – se sisältää ja samalla saattaa virittää mielessä myös aiemmat käyttöhistoriat ja tilanteet tunnereaktioineen. Tämän tutkimuksen teoriaosion tarkoituksena on ymmärtää sosiokulttuurista kontekstia ja sen mahdollisuuksia vaikuttaa tapaan oppia (Säljö, 2004) refleктоivan kollaboraation, yhteissäätelyn ja ryhmän scaffolding-tukemisen näkökulmista.

Osatutkimusten eli artikkeleiden kautta pyritään hahmottamaan sellaista pedagogista ohjaamisen mallia (”scaffolding”, käytän jatkossa käsitettä vakiintuneena ja ilman lainausmerkkejä), joka kunnioittaisi pitkäkestoisessa pienryhmässä tapahtuvan kollaboraation refleктоivaa itsenäisyyttä sekä kollaboroivien hyvinvointia ja sosioemotionaalisen taidokkuuden vahvistumista. Ohjaamisen tuen tulisi voida olla läsnä ja hyödyllinen ryhmäprosessin kuohunnoissa. Siksi tarkoituksena on esitellä perustellusti pedagogiseksi toiminnaksi muotoutuvaa itseymmärrystä ja metakognitiivista taitavuutta lisääviä työkaluja. Tämä edellyttää vaihtoehtoisten käsitteellistämisen sekä selitysten ja mahdollisuuksien hahmottamista. Niiden lisääntymisen myötä myös subjektiivista vahvistavat toiminta- ja ratkaisuvaihtoehdot lisääntyvät.

Tutkimuksessa analysoidaan, miten opiskelijat kokivat oppimisen pienryhmässä ja millä tavoin sosiaaliset konfliktit opiskeluryhmässä voivat olla alusta opettajan ammatillisen kompetenssin rakentumiselle. Samoin erityisesti pitkäkestoisen yhteisön näkökulmasta tarkastellaan esteitä ja mahdollisuuksia luovalle dialogille sekä subjektiiviteetin kasvulle. Kasvatuksellisen merkitsevyyden suunnasta tässä tutkimuksessa päästään pohtimaan, millaisia yhtymäkohtia ryhmän pitkäkestoisuudella voisi olla mahdollisuuteen kehittää vuorovaikutuksen taitoja. Lyhytkestoisissakin ryhmissä voidaan tuloksia arvioida määräraajaan sopeutuvien projektien tuotoksina, mutta taidon situaatiosta riippumattoman (Bereiter, 1997) kehittyvän käsitteellistämisen voisi olettaa olevan mahdollisempaa sosioemotionaalisen harjaantumisen näkökulmasta pitkäkestoisuuden kontekstissa.

Kognitiivisen ulottuvuuden ohella opettajalla ovat työssään kasvattajana keskeisinä läsnä myös emotionaaliset ja sosiaaliset aspektit, mukaan lukien joissain näkemyksissä kasvatuksen kohteeksi myös henkisen ja arvotilavimion. Opiskeltaessa pienryhmässä ei voida välttää monenlaisilta konfliktitilanteilta, joissa edellä mainitut ulottuvuudet ovat läsnä. Ajattelun avartumisen kannalta konfliktit ovat tervetulleita, sillä niiden kautta opiskelija harjaantuu muun muassa perustelemaan ajatteluaan. Pitkäkestoisen pienryhmässä kollaboroinnin kautta opiskelija altistuu paitsi ajattelun myös kommunikation, tunteiden ja vuorovaikuttamisen tasoilla sosioemotionaalisissa haasteissa. Lähikehityksen vyöhykkeelle siirtymisen ja mukavuusalueelta poistuminen vaatii usein konfliktia muutoksen käynnistäjänä. (Mälkki, 2011)

Tämän tutkimuksen varsinainen uutuusarvo on siinä, että ohjauksen scaffolding-teoriaan liittyen esitetään perustellusti jatkotutkittavaksi konkreettisia tekniikoita kielen ja puheen rakenteiden tukemisessa artikkeleissa havaittujen tarpeiden näkökulmista. Hyvinvoinnin tukemiseen kiinnittyneet, psykoterapian saralla kehitellyt, tekniikat kannattelevat itsessään – terapeuttisina välineinä – arvolähtökohtaisesti kollaborojien subjektiutta sekä agenttiutta kunnioittavia elementtejä. Emotionaalisesti kuormittavien tilanteiden helpottamiseksi on tiedeyhteisössä demokratian arvoja demonstroimaan rakentumassa neuvottelevan diskurssin (”deliberative discourse”) tutkimusta ja koulumaaailmaa hyödyttäviä kokeiluja. (Schwarz et al., 2016) Ajankohtaisesti on argumentoitu suomalaisen opettajakoulutuksen kehityksessä sosiokulttuurisesta näkökulmasta se, että opettajakoulutuksen vastuuhenkilöt tarvitsevat lisää kompetenssia henkilöstön identiteettityön johtamisessa ja ammatillisen toimijuuden tukemisessa. (Hökkä, Rautiainen, Silander & Eteläpelto, 2019)

Huomio väitöstyössä keskittyy siihen, millaista – pikemmin kognitiivista kuin ryhmädynaamista – yhteistä pohjaa voidaan teorian valossa hahmottaa pitkäkestoisessa pienryhmässä kollaboroimiselle. Tällöin toimijuuden rakentelussa opiskelun tyyli (refleктоivuus), opiskelun tavat (kollaboroimisen ja opiskelun yhteis-säätely) ja ohjaamisen (scaffolding) perusteiden koherenssi nousevat pedagogiikan haasteiksi siten, että ryhmä ja yksilö voisivat saavuttaa asettamia tavoitteita.

Luvussa 2 esitetään yhteisöllisen pienryhmässä oppimisen teoreettiset ja pedagogiset lähtökohdat. Luvussa 3 kuvataan tutkimuksen toteuttamista. Osatutkimusten tulokset esitellään luvussa 4. Niiden pohjalta luvussa 5 pohditaan pienryhmässä oppimisen pedagogista tukemista ilmenneiden tarpeiden näkökulmista ja mahdollisten jatkotutkimuksien näkymiä.

2 Pienryhmässä oppiminen

Kollaboraatiolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa 1990-luvun alussa individualistisen oppimiskulttuurin murtanutta pienryhmässä toteutettavaa kollaboraatiota, joka on siis tavoitteellista yhteistyötä. (Roth & Lee, 2006; Lave-Wenger, 1991) Oppiminen sosiokulttuurisesta näkökulmasta (Säljö, 2004) tarkoittaa näin ollen sitä, että ulkoa opetteluun sijaan keskeinen tavoite oppimiselle on soveltamisen taito. Oppiminen ei Säljön (Säljö, 2004) mukaan pelkisty biologisiin tai psyykkisiin prosesseihin, vaan siihen vaikuttavat myös ympäröivän todellisuuden kehittyvät sosiaaliset rakenteet sekä teknologia.

Kollaboraation tutkimuksessa on keskitytty aiemmin erityisesti yksilöihin ja lapsiin. Pienryhmässä tapahtuvaa kollaboraatiota, etenkin aikuisten kesken tapahtuvaa, on tutkittu sangen vähän. Lisäksi erityisen niukasti on tutkittu pitkäkestoisista pienryhmätyöskentelyä, jossa keskeisenä elementtinä on työskentelyn symmetrisyys eli johtajan tai ohjaajan läsnäolon mahdollisimman vähäinen puuttuminen. Näin ollen metodeja pitkäkestoisesta symmetrisen ryhmätyöskentelyn tutkimukseen on valmiina vain muutamia. Viime aikoina on kehitetty (Kuusisaari, 2016) aikuisten vertaisryhmän tutkimusmetodia siitä näkökulmasta, kuinka ryhmässä luodaan uutta tietoa teorian pohjalta. Kuusisaaren (2016) tutkimuksessa painopiste on ollut opettajuuden identiteetin sekä kompetenssin rakentamisessa ja reflektion laadussa etenkin sosioemotionaalisen kompetenssin näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa identiteetti ymmärretään moniulotteisena: ammatillinen identiteetti nähdään ammatillisen kompetenssin, ihanteiden, tavoitteiden ja sitoumusten summana. (Mahlakaarto, 2010) Persoonallinen identiteetti käsittää Mahlakaarron (2010) mukaan kiinnostukset, identiteettisitoumukset eli eettisyyden ja elämäntavan. Suhdeidentiteetissä puolestaan tulevat näkyviin sosiaaliset suhteet ja organisaatioidentiteetti, jotka kuvaavat käytäntöjä, sääntöjä, johtajuutta sekä valtasuhteita. Teot, joiksi ajattelu ja puhekin tässä tutkimuksessa luetaan, ilmentävät toimijuutta (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013) ja se aktualisoituu sellaisessa tahdonvapauden tilanteessa, jossa toimija olisi voinut valita myös toisin. (Giddens, 1984)

Sosio-kognitiivisessa teoriaperheessä toimijuuden eri puolina on nähty intentionaalisuus eli tarkoituksellisuus, ennakkosuunnittelu, itsesääntely ja itsereflektio. (Bandra, 2006) Tällöin subjektin toimijuudessa havaittavaksi nousee selittävänä tekijänä eräänlainen ”yes I/we can”, minäpystyvyys eli ”self-efficacy”. Identiteettiristiriita syntyy muun muassa riittämättömyyden kokemuksesta. (Hitlin & Elder, 2007) Rakennetekijöiden ja yksilöllisen toimijuuden kietoutuneisuutta on yhteiskuntatieteiden traditioissa sanoitettu runsaasti. Subjektilähtöisen sosiokulttuurisen lähestymistavan näkökulmia työhön liittyvän toimijuuden teoriaksi on tuotettu

muun muassa PROAGENT-projektissa ”Promoting professional agency in education and health care work” (Eteläpelto, Hökkä, Vähäsantanen, Paloniemi, Collin, Mahlakaarto, Herranen ja Kalliola). Väitöstutkimuksen yhteenvedossa toimijuuden rakentamisen ajatellaan ilmenevän opettajaksi kouluttautuvien pohtiessa kollaborointiaan, intentioitaan ja ammatillisen identiteettinsä kysymyksiä.

Sosio-konstruktivistinen traditio muistuttaa kollaboratiivista tiedonrakentelua perustaan katsantonsa piagetilaiselle näkemykselle oppimisesta prosessina, jossa yksilöt aktiivisesti rakentavat tietämystä pyrkien yhtenäiseen ja ristiriidattomaan tasapainoon muutamalla sisäisiä malleja vastaamaan ulkoisia kokemuksia (akkommodaatio). Neopiagelaisittain taas sosio-kognitiivinen konflikti ja tämän myötä epätasapainon ymmärtämisen mekanismi on keskiössä tiedonrakentelussa. (Doise & Mugny, 1984; Kruger, 1993) Ristiriitatilanteissa oppimistulosten on nähty paranevan neuvottelutaitojen myötä. (Light, Littleton, Messer & Joiner, 1994) Tiedonrakentamisen yhteydessä on havaittu, että paitsi tehtävän luonne ja toiminnan strukturointi myös henkilökohtaiset suhteet vaikuttavat kollaboratiivisuuteen. (Arvaja, 2005) Arvajan ja muiden tutkimuksen tapauksessa ystävien välillä vuorovaikutus rikastuu vastavuoroisuudesta sillä, että heidän on helpompi keskustella avoimesti toistensa kanssa. Kollaboratiivisuus hyötyy toisilleen läheisten keskinäisestä turvallisuudesta, jolloin erilaisia näkemyksiä uskalletaan tuoda esille uhraamatta niitä ryhmäharmonialle. (Arvaja, Häkkinen, Rasku-Puttonen & Eteläpelto, 2002) Konfliktien jälkeen ystävät pystyvät jatkamaan vuorovaikutusta. (Arvaja, 2007) Vuorovaikutushistorian on nähty olevan osallisten mukanaan tuomana yksi tärkeimmistä kollaboraatiota kehystävistä sosiaalisista ja kulttuurisista konteksteista.

Yhteisöllinen kollaboraatio (collaboration) on käsitteenä lähellä situationaalisesta oppimisen ja kognition käsitteitä. Situationaalisella oppimisella tarkoitetaan lähinnä prosessia siitä, miten aidossa yksittäisessä tilanteessa pyritään yhteistoiminnallisen (co-operative) tiedon rakentamiseen. (Sharan, 1990) Painotus on kuitenkin enemmän kognitiivinen eli huomio kohdistuu nimenomaisesti tiedonrakenteluun esimerkiksi kotiryhmätyöskentelyn tekniikalla kun taas yhteisöllisessä oppimisessä myös muut kuin tiedollisen osaamisen kompetenssit ovat keskiössä. Yhteistä näille on se, että oppijan intentionaalisuutta, uteliaisuutta, luonnollista oppimispotentialia ja itseohjautuvaa oppimista kunnioitetaan. Oppimisen ohjaaminen perustuu kummassakin neuvotteluun ja yhteisön käytänteisiin sekä kohdistuu reflektioihin ryhmätasolla.

Kuusisaari (2016) määrittelee luomansa ”kehittävän kollaboraation” tutkimuksensa perusteella sellaiseksi vertaisryhmän toiminnaksi, jossa hyödynnetään teoriaa ja kehitetään edelleen toinen toistensa ideoita niitä kyseenalaisten ja konkretisoiden. Kuusisaari hahmottaa ”kehittävän kollaboraation” -käsitteen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa synnyttävän (Tudge, 1990) lähikehityksen vyöhykkeelle täsmäten sitä. Hän esittää tutkimuksensa perusteella (Kuusisaari, 2016) nykytilan ja avoimen kehittämishaasteen välille uutta tietoa tavoittelevan

kollaboraation kautta mallin, jossa lähikehityksen vyöhykkeellä on mahdollista edetä vertaiskollaboraatiassa. Hän jättää jatkotutkimuksen aiheeksi selvittää, miten kehittävä kollaboraatio tarkentuu ilmiönä tai kuinka sitä voidaan ryhmitellä edistää laadullisesti ja määrällisesti.

Vygotskilaisessa perinteessä kasvun ja kehityksen on katsottu syntyvän lähikehityksen vyöhykkeellä. Ryhmän jäsenet voivat luoda toisilleen lähikehityksen vyöhykkeitä myös tunteiden alueilla (John-Steiner, 2000) ja tällöin samastumisen, toistensa tukemisen sekä täydentämisen ja rakentavan kritiikin (Eteläpelto, 2009) välinein kollaboroidaan vastavuoroisen huolenpidon pohjaa oppimiselle (John-Steiner, 2000).

Sikäli, kun puhutaan emotionaalisen kompetenssin kasvattamisesta, kollaboroivassa oppimisessa voidaan käyttää metaforaa ”emotionaalinen tanssi” (Storey & Joubert, 2004). Psykoterapian saralla ratkaisukeskeisessä viitekehyksessä käytetään metaforaa ”tanssiinkutsu” tilanteessa, jossa ammattilainen haastaa asiakkaan tutkimaan tilannettaan yhteisen dialogin kautta. Myös kollaboraation yhteydessä on käytetty metaforaa tanssista ja esitetty emotionaalisen tanssin olevan yksi yhteisöllisen oppimisen ja sen luovuuden keskeisistä elementeistä. (Storey & Joubert, 2004)

Kognitiivisen kyvykkyyden suunnasta kutsu yhteisyyteen merkitsee uhkaa ja mahdollisuutta valjastaa yksilöllinen kognitiivinen kapasiteetti kollektiivisen ajattelun voimavaraksi. Motivaattorina voidaan nähdä yhteisyydessä mahdollistuva luovien ratkaisujen löytäminen yhdessä. Vygotsky oletti sekä yksilöllisen ajattelun eli intramentaalisen että yhteisöllisen ajattelun eli intermentaalisen olevan aspekteja samasta kehityksellisestä prosessista. (Vygotsky, 1978) Yhteiset ”sosiaaliset aivot” olisivat tämän mukaan ihmiselle myötäsyttyinen mahdollistaja yhteisen ajattelun voimavarojen saamiseksi käyttöön. Yhteisyyden ei siis tarvitse rajoittua vain yhdessä toimimiseen ja kompleksisten sosiaalisten suhteiden hoitamiseen, vaan yhdessäajattelun myötä voidaan ulottua kehittymisessä yhdessäajattelun taidossa. Motivaation tarkastelun päättelyketjussa oletetaan, että yhteisön saamat hyödyt tulevat lopulta myös yksilöiden voimavaroiksi.

Jotta pienryhmästä rakentuisi aito yhteisöllinen oppimisympäristö, tarvitaan vastavuoroisen sitoutumisen ja vastuun kantamisen alustaksi aito neuvottelutikanne (Wenger, 1998). Konkreettisena esimerkkinä tällainen voi olla ryhmän itsensä rakentama ratkaisu omaan tavoitetilanteeseensa esimerkiksi yhdessä luodun ryhmän opetussuunnitelman muodossa (ROPS). Järjestelyistä sovittaessa käydään merkitysneuvotteluita yhteisestä toiminnasta ja osallistumisesta siihen. Tämän arvioidaan lisäävän opiskelijoiden mielekkyyden kokemusta ja motivoituneisuutta. (Wirtanen, Eteläpelto & Lahti, 2006)

Teoreettinen tieto eli niin sanottu muodollinen tieto näyttäytyy oppikirjojen, hakuteosten ja tietopankkien sekä perinteisten koulutusinstituutioiden muodoissa. Sosiaalinen prosessi näyttäytyy muodollisen tiedon rakenteena siten, että

esimerkiksi käsitys opettajuudesta on synnytetty oppikirjamuotoiseksi kriittisen keskustelun myötä. (Lahti, Siitari & Eteläpelto, 2006)

Pienryhmätyöskentely oppimisen muotona on nähty erityisen perustelluksi sosiaalisten ja emotionaalisten prosessien hyödyntämisen näkökulmista etenkin sellaisilla yliopistokoulutuksen aloilla, joissa vuorovaikutuksen, kohtaamisen ja ryhmän ohjaamisen osaamista tarvitaan. Psykologian, terveydenhuollon, opettamisen, ohjauksen ja kasvatuksen ammattialoilla pienryhmässä jopa ryhmäprosesseja hyödyntäviä oppimisen muotoja voidaan yliopistotasolla integroida tiedollisiin tavoitteisiin. (Öystilä, 2002)

Yhteisöksi ryhmää voidaan siis (Mercer, 2000) kutsua, kun se ilmentää kollektiivista identiteettiä ja yhteistä historiaa, ryhmän sisäisiä vastavuoroisia velvoitteita ja omaa diskurssia eli puhetapaa. Näiden myötä kollektiivinen ajattelu yhteisössä mahdollistuu. (Mercer, 2000) Kun sosiokulttuurisessa viitekehyksessä puhutaan yhteisöllisestä luovuuden prosessista, oletetaan prosessin muuttujiksi paitsi tilanteen ja paikan myös ajan dimensiot. Tällöin ryhmän pitkäkestoisuus voidaan nähdä (Mercer & Littleton, 2007) yhteisen historian muodostamana resurssina luovuudelle, jonka tässä yhteydessä ei ajatella tavoittelevan materiaalista tuotosta vaan oppimista ja ammatillista kasvua edistävää identiteettityötä. (Eteläpelto, 2009; Craft, Cremlin & Burnard, 2007)

Ricoeurilla jatkuvuutta luo kertomus ja se myös persoonallisen identiteettinarraation myötä jäsentää todellisuutta sekä eheyttää sen epäjatkuvuuksia. Objektii-visen ja subjektiivisen ajan sekä hetken kokemisen aika tarinoituvat kertomuksellisen ajan kuviksi. Muuttuvana fiktiona identiteettityöllä ei Ricoeurin ajattelua vasten peilaten ole päätepestettä elinaikana ja narratiivisuus voidaan nähdä kognition yhtenä aspektina. Brunerilaisittain narratiivisuus on paitsi tarinallistamista myös ajattelun tapa. (Bruner, 1987)

Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavina seikkoina näyttäytyvät erityisesti yhteisen historian ja diskurssin ulottuvuudet. Yhteinen historia kantaa tietoa yhdessä koettujen prosessien käytänteistä, toisista ryhmäläisistä ja heidän toimintatavoistaan. Yhteinen historia voi ilmentää myös yhdessä konstruoituja arvorakennelmia. Myös jo aiemmin koetut, vastaavissa vuorovaikutuksien konteksteissa toimineet ryhmät, omat organisaatiot ja niiden tavat toimia sekä ohjaajien periyttämät kokemukset ja myös ohjaajien esiintuomat historiassa toteutuneet narraatiot saavat tilaa ja asemaa ryhmän muodostumisvaiheen merkitysneuvotteluissa. (Wirtanen, Eteläpelto & Lahti, 2006) Jaettu historia on perustana aidossa oppimisyhteisössä, jossa kollektiivinen identiteetti ilmenee esimerkiksi oman ryhmän nimen etsimisessä. (Mercer, 2000) Ryhmäprosessin vaiheet ryhmä mitoittaa toimintansa keston. (Öystilä, 2002)

Pikkuhiljaa, yhteisen historian kertyessä ja merkitysneuvotteluiden edetessä arvoja luoden ja diskurssia rakentaen, syntyy dialogeissa ryhmän jäsenille pääsy toinen toistensa intellektuaalisiin varantoihin ja toiminnallisiin resursseihin. Tämä on myös Mercerin (Mercer, 2000) mukaan oppimisyhteisölle tunnusomainen

merkki. Yhteisön erikoistunut puhetapa eli diskurssi mukautuu joustavasti palvelemaan yhteisön tarpeita, ja sen sujuvuus sekä helppo ymmärrettävyys voidaan nähdä merkinä jäsenyydestä yhteisössä. (Wirtanen, Eteläpelto & Lahti, 2006) Tutkiva puhe (Mercer, 2000) viriää tilanteessa, jossa ryhmän sisäisen kommunikoinnin on mahdollista kehittyä ja tästä näkökulmasta ryhmän pitkäkestoinen yhdessäolo on perusteltua.

Koulutusyhteisöissä rakennetaan omaa yksilöllistä identiteettiä sekä asiantuntijuutta, jotka yhteisössä ottavat koeteltavan muodon. Asiantuntijuus voidaan määritellä:

”...pysyviksi ja toistettaviksi tiedoiksi ja taidoiksi, jotka tulevat esiin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Omaan asiantuntemukseen on saatu omistajuus ja liittymisen metaforassa aiemmin erilliset osat ovat mahdollisesti tulleet omiksi. Tällöin asiantuntijuus heijastuu pätevinä, sopivina tai jopa erinomaisina yksilöominaisuuksina, jotka ovat osa sosiaalista toimintaa. Ihmisistä tulee kuitenkin asiantuntijoita vasta silloin, kun he saavat jostain siihen sosiaalisen oikeutuksen (Stein, 1997)” (Palonen, Lehtinen & Gruber, 2007).

Yksilön ammatillisen identiteetin laajentamisessa yhteisöllisessä kollaboraatioissa luodaan samalla toinen toisille kehityksen mahdollistavia lähikehityksen vyöhykkeitä. Tällöin ikään kuin itseyden kehä täydentyy liittymällä muihin – liittymisen jälkeen osat ovat osittain päällekkäisinä ja osittain erillisinä kunkin minuuden tilaa laajentavina. Täydentävyyden metaforan kautta yhteistoiminnassa muun muassa John-Steiner (2000) on kuvannut kunkin yksilön mahdollisuutta laajentaa, parantaa, muuttaa ja löytää uudelleen inhimillisiä yksilöllisiä potentiaallejaan, jotka yksin jättäessä toteutuisivat vain osin.

2.1 Refleктоiva kollaboraatio

Johdannon sitaatin loppuosa ”...I must find myself in the other, finding the other in me” kuvastaa, kuinka bahtinilaisittain vuorovaikutuksessa ilmenee kuultujen äänten lisäksi kertautuvasti äänten kuulijan tulkintoja. (Bakhtin, 1986) Tulkinnoissa normit, arvot, objekti ja asiantilat sekä intentionaaliset kokemukset ovat Habermasin mukaan huomion ytimessä. (Habermas, 2001) Viestin ymmärtäminen näyttäytyy kuulijoiden puhujasta olettamien tarkoitusten, tunteiden, moraalien, aseman ja arvojen takaisinpeilaamisessa.

Myös puhuvaan subjektiin viittaava ilmaus tai lausuma (utterance) tuotetaan tietyn äänen näkökulmasta (Sarja, 1995), ja tässä tutkimuksessa ääniä sekä ilmauksia pidetään dynaamisina entiteetteinä, joilla viitataan ryhmän sisäiseen, osallistujien väliseen ja ryhmän ulkoiseen, sosiaaliseen todellisuuteen. (Eteläpelto, 2005) Sanojen merkitys viittaa hienosyisesti nähtynä toiminnan ja sen säätelyn näkökulmasta hyödyllisesti erotettaviin yhteyksiin. Subjekti/minä/itse – näiden kehityksessä subjektiä käytettäessä läsnä on paitsi itseohjautuva toimija,

agentti, myös tutkimuksessa subjektin myötä nouseva subjektin kohde, objekti, eli toinen tai toiseus ryhmässä. Minä/minuus puolestaan yhdistää identiteetin eri puolia identiteettinarratiivia tarkasteltaessa. (Lyytikäinen, 1995) Identiteetti puolestaan sisältää myös toisen kohtaamisessa toteutuvan subjektin moraalisen valinnan: miten kohtaan toisen / toiseuden. (Ricoeur, 1994) Siksi tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy reflektioivassa kollaboraatioissa suhteen toteutumisen tapaan.

Tämän tutkimuksen näkökulmasta kiintoisan muotoilun hyväksi opettajaksi kasvamisesta on rakentanut Heikkinen (1999). Hän muistuttaa, että kyse ei ole pelkästään opettajan ominaisuuksien kehittymisestä vaan myös itsensä löytämisestä siinä yhteisössä, jossa hän toimii. Yhteisön arvojen ja merkitysten ymmärtäminen osana opettajuutta on keskeistä. (Heikkinen, 1999) Opettajilla niin sanottu emotionaalinen taitavuus on kuitenkin monipuolisten valmiuksien keskiössä. (Virtanen, 2013)

Käsitteenä reflektio viittaa ”uudelleen peilaamisen” metaforaan. Ammatillisen ajattelun yhteydessä reflektio on muutoksen tavoittelua, joka voi teoriasta käytäntöön liittyvän sijaan rikastua konkreettisesta kokemuksellisesta toiminnan aikana (reflection-in-action) tai toiminnan jälkeen (reflection-on-action). (Schön, 1987)

Mälkki (2011) on luodannut Mezirovin näkemyksiä reflektion laukaisijasta fokusoiden luonnollisiin laukaisijoihin – triggereihin – kriiseissä. Hän on tiedostanut ymmärtäen, miten vaikea koulutuksen kontekstissa tällaisesta triggeröitymisestä käsin on synnyttää reflektiota eli tunteita suuntaavien oletusten tiedostavaa uudelleenarvointia. Itsestään selvinä pidettyjen kokemusten murtuminen, kriisi, saattaa olla hedelmällinen reflektion laukaisija. Mälkki (2011) on rakentanut muun muassa käsitteen ”edge-emotions” avulla siltaa transformatiivisen oppimisen teorian ja neurobiologisen emotioteorian välille. Tässä tutkimuksessa konfliktin tunnistamisella tarkoitetaan miltei samankaltaista mukavuusalueelta poistumista, jännitteen heräämistä olemassa olevan ja kontradiktin välissä. Tämä tarkoittaa heräämistä toimimaan subjektina eikä vain totuttujen mallien mukaan autopilotilla reaktiivisena oliona rationaliteetin, emotioiden, sosiaalisen todellisuuden sekä henkisyiden alueilla.

Reflektio ja tiedostaminen eivät sinänsä tarkoita oppimisen syntymistä. (Jarvis, 1992) Häiriintyminen, hidastuminen ja vaarantuminen kommunikaatioissa syntyy (Habermas, 2001), jos metakommunikaatio ei tue minuuden eheyttä tai itsekunnioitusta. Yhteyksistään irrotettu ja atomistinen minuus ei Wertschin (1991) mukaan riittävästi kuvaa siirtymiä, joissa oppiminen todentuu. (Wertsch J. V., 1991)

Opettajalla on kouluyhteisössä vastuu oppilaidensa kasvun tukemisesta. Ohjaamisen todellisuus voi päästä opettajaksi kasvavan kokemuspiiriin, mikäli hän opiskelee opettajaksi osallistumalla yhteisölliseen symmetrisen pienryhmän toimintaan. Symmetrisessä ryhmässä osallistujat saavat omistajuutta ryhmän ohjaamisen neuvotteluissa. Ryhmässä opiskelija harjaantuu yhteissäätelyyn. Tällöin on mahdollista, että opettajalle konkretisoituvat myös ohjaamisessa tärkeät

havainnoinnin ja toiminnan tekniikat mieleen aihioiksi ja mahdollisesti elävään kouluarkeen sovellettavaksi.

Vaikka konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan valmiita malleja ei sellaisenaan tarjota, opettajan luovalla joustavuudella ja taidoilla voidaan irrottautua opetuksen hallintakeskeisyydestä sekä opettajan yksin toimisen sekä oppilaiden passiivisena näkemisen kulttuurista. (Rauste-von Wright & Soini, 2003) Jättääkö refleктоiva kollaboraatio riittävästi tilaa oppijoiden omalle ajattelulle? Rauste-von Wright viittaa oppimisympäristön toimintakulttuurin voivan mahdollistaa oppijoiden riskinottoa, ajattelun kyseenalaistamista ja tutkivaa oppimista, mikäli kulttuuri koetaan riittävän turvallisenä. (Rauste-von Wright & Soini, 2003)

Metakognitiivinen tieto yksilön ominaisuuksista ja oppimisen strategioista yhdistettynä metakompetenssin ymmärrykseen kyvykkyydestä suunnitella ja tehdä valintoja sekä havainnoida oppimista sekä suorittamista ovat opettajalle tärkeitä. (Ruohotie, 2005) Meta-affektiivisen tiedon eli sen ymmärtämisen, mitä koettu merkitsee kokijalle ja miten se liittyy muihin tunne- ja kognitiivisiin prosesseihin, voidaan katsoa auttavan opettajaa vuorovaikutusprosesseissa. (Virtanen, 2013; Ruohotie, 2003)

Pitkäkestoisessa pienryhmässä työtetään konstruktivistisesti opettajien kyseessä ollessa kasvatustalan asiantuntijan ammatti-identiteettiä. Brittisosiologi Margaret Archer ei hyväksy näkemystä, jonka mukaan ihmisen identiteetti olisi ulkoisten olosuhteiden määrittämänä ja ihminen itse passiivinen toimija. Sen sijaan yksilön ja yhteiskunnan eli koulutusjärjestelmän välisessä suhteessa välittävänä tekijänä toimii reflektio. (Archer, 2003) Ammatillisen identiteetin rakentuminen pohdiskelevassa refleksiivisessä pienryhmäsuhteessa eli sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Archer, 2003) on ollut jo 1980-luvulla Harrén (Harré, 1983) mukaan mahdollisuus myös muovata sosiaalisesti omaksuttua identiteettiä ei ainoastaan painottaen perinteitä, uskomuksia ja toimintatapoja vaan myös löytäen omaa erityisyyttään ja persoonaansa.

Persoonallisen ja sosiaalisen keskinäinen vuoropuhelu on ammatillisen identiteettineuvottelun näkökulmasta välttämätön: tilannekohtaisia kokemuksia ja yksilön tulkintoja peilataan suhteessa työhön ja ammattiin. Kun ammatillisen identiteetti rakentuu, sosiaalistuminen yhteisön arvoihin ja normeihin voi olla aluksi vahvaa, vaikka henkilökohtaisesti omat uskomukset eroaisivat niistä. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008) Muuttuvat työurat ja pirstoutuneet yhteisökokemukset haastavat yksilöllistymisen ja persoonallisen identiteetin kehittämiseen. Välineinä persoonallisen ammatillisen tarinan rakentamisessa on nähty muun muassa narratiivisen työskentelyn käyttö, mikä tuottaa refleksiivistä suhtautumista, muutosta sekä edistää kriittistä reflektiota suhteessa omaan identiteettiin. (Mahlakaarto, 2010; Ropo & Gustafsson, 2010)

Pienryhmän reflektiossa muodon saava identiteettityö identiteettinarraation käsittein tuo särmää edellä mainittuun. Bakhtinin sitaattiin siten, että itsen löytäminen toisessa taipuu painottumaan myös itsen erottamiseen toisesta. Itsen

löytäminen toisessa saa moraliiteetin näkökulmasta mahdollisesti katsomaan toista myötätuntoisesti, asettumaan toisen asemaan ja jopa ymmärtämään toista. (Ricoeur, 1994) Näin voi tapahtua olettaen, että riittävää itsemyötätuntoa on virrinyt ja kykenee rakastamaan lähimmäistään niin kuin tai paremminkin kuin itseään. Ambivalenssi eli vastakkaisten tarpeiden ja tunteiden yhtäaikaisuus on kuitenkin arkitodellisuutta itsen ja toisen kohtaamisessa, maailmojen välissä olemisen tilassa – tämä on ricoeurilaisittain ilmaistuna identiteettinarratiivien riitasointuista sopusointua ilmentävä paradoksaalinen tila. (Ricoeur, 1991) Tässä tutkimuksessa maailmojen välissä olemisen eli narratiiveille tyypillisten yhteismitattomien maailmojen kohtaaminen on muun muassa konflikti, jota artikkeleissa illustroidaan. Itseys ja toiseus toteutuvat yhtäaikaisesti pienryhmän kohtaamisessa, ja molemmat vaikuttavat aktiivisesti identiteettien muodostumiseen reflektiossa itseystä käsin.

Identiteetin roolinarratiiveissa dialoginen rakentelu ei painotu vain jonkin sisäisen ominaisuuden paaluttamiseen identiteetin lähtökohdaksi. Rakentelu on läsnä nyt-hetkessä toiminnan, tapahtumien ja niiden pohjalta tehtävien tulkintojen keskustelussa. Aikaisemmat tapahtumat eli historia suodattavat gadamerilaisittain ilmaistuna (Gadamer, 1985) esiymmärryksen kautta tulkintoja, joiden myötä ojentaudutaan tulevaisuuteen. Esiymmärryksenä kasvatustieteilijällä on kiinnostuksen kohteena metaforalla ilmaistuna oppiminen prosessina, ikään kuin matkana. Metaforana matka kuvaa ammatillisen identiteetin rakentumista sivistyksellisenä kognitiivisena tajunnan avartumisena – ei niinkään totuuden haltuunottona. Gadamerille sivistys on avartumisena koettu metaforinen matka. (Gadamer, 1985) Narraatio, kuten tarina omasta oppimisesta ja kehittämisestä, voidaan ilmaista mielikuvitteluna, ”imaginatiivisen rationaalisuuden” kautta. (Lakoff & Johnson, 1980) Itseymmärryksen sekä toisten ymmärtämisen tavoittelemisessa on kyse reflektiossa tapahtuvasta uusien metaforien etsimisestä. (Lakoff & Johnson, 1980)

Reflektoiva kollaboraatio pitkäkestoisena matkana kunnioittaa Ricoeurin terävöittämää näkökulmaa heideggerilaiseen ”täälläoloon”, ”Dasein”, oivaltamalla ajallisuuden syvyyttä. Toisen kanssa oleminen, ”Mitsein”, avautuu ”täälläolona” menneisyydestä nykyisyyden kautta tulevaan. (Tontti, 2015)

Kriittisen reflektion prosessia on kuvattu kolmeen vaiheeseen jaotellen: eksplikointi, emansipointi ja valtautuminen. Tällöin uskomusten, arvojen, olettamusten sekä havaitun sanoittamisen kautta (eksplikointi) voidaan vapautua (emansipointi) sisäisten ja sosiokulttuuristen pakkojen tutkimisen myötä niin, että lopulta tavoitetaan uudella tavalla (valtautuminen) toimimisen mahtotila. (Karila & Nummenmaa, 2001) Mahtotilalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa potentiaalin toteutumisen tilaa ja edellä mainittuina pakkoina voidaan nähdä myös kielen taidottomuus tai välineetön köyhyys vuorovaikutuksessa.

Opettajan ammatillisessa kasvussa reflektiivisen ajattelun kehittyminen on olennaista. Tutkivaa ja pitkälle ammatissaan kehittynyttä opettajaa kuvaa kokemusten uudelleen konstruointi yksin tai yhdessä työtovereiden kanssa. Jos

opettaja ei ole vielä päässyt tälle reflektion tasolle, ulkopuolisen auktoriteetin antamaa tietoa kokeillaan kyseenalaistamatta, ja reflektio jää teknisen tietämisen tasolle. (Karila & Nummenmaa, 2001) Symmetrisessä pienryhmässä reflektointi mahdollistaakin kokemuksiin ja aiempaan tietoon perustuvan arvioinnin kohdatessa vaikeita tilanteita. Silloin reflektointi ei tarjoa valmiita auktoriteetin sanelemia sisältöratkaisuja.

Eettisestä näkökulmasta on keskeistä ymmärtää perinteisen opettamisen ja ohjaamisen auktoriteetin sekä vallan häivyttäminen annettaessa pienryhmille tila rakentaa ymmärrystä itse ohjaamisen toimiessa vain tukirakenteena. Tutkittua tietoa ohjaajan häivyttämisestä ja vastuun siirtymisestä väliaikaisten tukirakenteiden myötä itse sosiokonstruktivistisesti kollaboroivalle vertaisryhmälle ei juuri ole. (Littleton, Commentary on the Special Issue ‘Conceptualising and grounding scaffolding in complex educational contexts’, 2013; Kuusisaari, 2016)

Reflektioprosessiin sisältyy kolme pääoletusta. Ensimmäinen oletus liittyy valmiuteen reflektoida: reflektointiin valmiit ihmiset ovat sitoutuneet tunnistamaan ongelmia ja etsimään ratkaisuja niihin. Toinen oletus liittyy reflektoinnin määritelmään: reflektio on muutoksen tavoittelua itsessä, muissa ihmisissä tai järjestelmissä. Kolmas oletus on, että reflektio tuottaa tuloksena toimintaa – myös siinä tapauksessa, kun toiminta, ilmeten esimerkiksi ajattelun muodossa, on tietoinen valinta olla muuttumatta. (Ruohotie, 2010)

Arvot ovat oppimisen näkökulmasta siirtyneet toiminnan ja ajattelun keskiöön jälkiteollisena aikana, jolloin identiteetin rakentaminen ei enää perustunut perinnekäsityömalliseen tradition noudattamiseen tai teollisen ajan sääntöjen noudattamiseen. Tällaiset ajattelua rajaavat ja suuntaavat tradition elementit voivat olla köyhdyttäviä mutta myös reflektiota tukevana alustoina rikastavia ja tukevia. Oppiminen jälkiteollisessa kontekstissa nojaa reflektointiin ja epämuodollisten työkäytäntöjen ymmärtämiseen. Tällöin tradition uusintamisen ja ennalta määrättyjen taitojen sekä kompetenssien sijaan oppimisen tuloksia voidaan tarkastella voimaantuneen identiteetin ja omaäänisyyden näkökulmista. Pyrkimys on mahdollistaa opiskelijan siirtyminen oppimisyhteisöstä työelämään joustavan innovaattorin identiteetillä. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008) Mielen joustavuus on moderni psyykkisen hyvinvoinnin määritelmä ja hyväksymis- sekä omistautumisterapian keskeinen elementti. (Hayes, Luoma, Bond, Masuda & Lillis, 2006)

Julkilausumattomat säännöt ja ohjeet sekä valtasuhteet, jotka heijastuvat kouluyhteisön arvoissa ja yhteisössä, että vallitsevat ajattelutavat (Nokelainen & Tirri, 2007) ovat kouluyhteisöön osallistuvan opettajan osallisuuden pääomaa. Äänetön ammattitaito ja hiljainen tieto opettamisessa näkyy ennen kaikkea vuorovaikutuksessa – taidossa kohdata opiskelijoita, vanhempia ja kollegoita. (Luukkainen, 2007)

Historian näkökulmasta alun perin deweyläistä reflektion käsitettä on 1980-luvulla tarkastellut Donald Schön. Hän käyttää tutkivan (exploratory) kokemuksen käsitettä kuvatessaan luotaavaa, leikkisää toimintaa tavoiteltaessa tuntumaa

asioista. (Schön, 1983) Tästä näkökulmasta ainutkertaisen tapahtuman reflektointi aktivoisi intuitiivista ymmärrystä ilmiöistä. Näin kuvatessaan Schön soveltaa tutkivan reflektion käsitettä paitsi kasvatustieteen ja ryhmässä työskentelyn saroilla myös psykoterapiassa käyttäen palapelin metaforaa. Tällöin ratkaisun rakentelussa hänen mukaansa on merkityksellistä pitää tutkivaa tilannetta jatkon näkökulmasta vielä aidosti auki ja elävänä.

Muuttuvan ja avoimen kulttuurin sisällä kulkee mukana menneiden tapahtumien ja jatkumon ydin. (Moran, 2010) Vakiintumisen myötä muuttumisen tila kapenee ja yhteisen oppimisen sekä luovan yhteistoiminnan tarkoituksenmukaisuus mahdollisesti estyy. (Eteläpelto, 2009) Ryhmään muodostuva kulttuuri toimii näin ollen sekä edistävänä että estävänä tekijänä toiminnalle. Kulttuuri ryhmässä todentaa arvoja, jotka näkyvät toimintatapoina muun muassa puheessa sekä arvoja suojaavina normeina. Arvojen yhdessä neuvottelu ja maastoutuminen koulutusryhmän arkeen tapahtuu puheen kautta dialogisessa työskentelyssä ja ilmentää subjektien tuottamana aitoudessaan elävää reflektiota.

Nähtäessä opettajan työssä omien tunteiden tunnistaminen ja käyttö tärkeänä on keskeistä nostaa sosiaalisen identiteetin rinnalle persoonallisen minän ja aktiivisen subjektin näkökulmat. Silloin, kun yksilön saa luotua suhteen häntä koskettaviin asioihin myös emotionaalisesti, mahdollistuu persoonallisen identiteetin ja toimijuuden syntyminen. (Archer, 2003)

Tasapaino sosiaalisen ja henkilökohtaisesti tyydyttävän välillä syntyy priorisoinnin, arvotyöskentelyn kautta. Archerin mukaan yksilöä käytännössä huoletuttavat ja kiinnostavat asiat peilautuvat diskursiivisessa todellisuustarkastelussa arvoa ja arvostuksia tiedostavaksi ja rakentavaksi persoonalliseksi identiteetiksi. (Archer, 2003) Oppimisen tutkimuksessa 1990-luvulta lähtien ovat tiedonhankintaan keskittyneiden teorioiden rinnalle nousseet osallistumista kuvaavat teoriat. (Lave-Wenger, 1991) Tämä tutkimus edustaa osallistuvan oppimisen empiiristä tutkimusta pitkäkestoisen oppimisympäristön mahdollisuuksista identiteetin rakentamisen näyttämönä (Eteläpelto, Littleton, Lahti & Wirtanen, 2005).

Reflektoivassa kollaboraatiossa henkilöön käyvien motiivitulkintojen sijaan voidaan kysyä intentioista, tarkoituksellisista tavoitteista toimintaa suunniteltaessa ja sen taustalla. Kasvatusalalla eettisyys eli persoonalliset identiteetti sitoutumiset ja ammatillinen kasvu edellyttävät osallistuvan oppimisen kautta identiteettitoimijuutta. Opettajaksi kasvamisen tukemisessa eettisyysnäkökulman, arvojen ja normien, läsnäolo on siksi merkityksellistä. (Tirri, 1999) Toimijuudessa myös intentionaalisuus tuo näkyväksi eettisiä аспекteja. (Juntumaa, 2008)

Eettisen kasvatuksen näkökulmasta opiskelijaryhmän ohjaaja tuntee ryhmänsä määrittämät arvot ja normit, tukee niiden selkiyttämässä sekä vahvistaa sitä, mikä toimii ja haastaa muutokseen siinä, mikä ei vielä toimi. Moraalinen ajattelu ja ammatillisuus muodostavat Tirrin mukaan opettajan työssä käytännön tiedon. (Tirri, 1999) Symmetrisessä ryhmässä ohjaajan läsnäolo puuttuu ja eettinen

ohjaavuus kutoutuu scaffoldingin kautta kielen rakenteisiin sekä symmetrisyyttä kunnioittaviin toimintamalleihin.

Oppimisyhteisön turvallisuus (Rauste-von Wright & Soini, 2003) tulee emotionaalisen ja sosiaalisen kietoutuessa keskeiseksi ja tunteisiin perustuva kannustus tärkeäksi. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004) Oppimista vastaan voivat kääntää defensiivinen tiedostamaton reflektio, kognitiivinen tai affektiivinen riski. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri, 2005) Tällöin joidenkin näkemysten mukaan (Dirkx, 2008) oppimisen virittämiseksi olisi välttämätöntä työstää tunteita ja elaboroida mielikuvia.

Eksistentiaalisissa pohdinnoissa epävarmuutta ja epävakautta ruokkii linnoitautuminen järkähtämättömien arvojen ja kulttuuristen tottumusten taakse. (Uusitalo-Arola, 2016) Tutkivan ja etsivän käyttäytymisen sijaan piiloutuminen turvallisiksi koettujen identiteettikategorioiden ja ryhmäidentiteetin taakse estää elävän reflektion mahdollistumisen pitkäkestoisessa ryhmäprosessissa. Käsitteellistäminen yhteisölliseen reflektioon perustuvien keinoin tarkoittaa esimerkiksi yhdessä kuvantamista sanojen etsimisen ja jo sanotun uudelleensanoittamisen kautta. Pohdintaluvussa viitataan tämänkaltaisen elävän reflektion työvälineisiin. Sellaisella voidaan tarkoittaa esimerkiksi osallistavaa ja yhteistyöhön kutsuvaa kognitiivis-analyttistä (KAT) mapping-tekniikkaa, jonka kautta ryhmä voi kasvattaa reflektiivisiä valmiuksiaan. (Potter, 2010) Toimijuutta estäviin seikkoihin avuksi voi käyttää myös esimerkiksi KAT tapausformulointia. Leiman kouluttaa kehittämällään menetelmällä lääketieteen opettajia ja lastensuojelun asiantuntijoita asiakaslähtöisen työskentelyyn ja Oulun yliopistossa tämä on viety osaksi lääkärin koulutusta. (Leiman, 2015)

Kuitenkin turvallisessakin ympäristössä niissä tilanteissa, jossa ryhmän jäsenten välisen tietyn keskinäisen luottamuksen (Searle, 2004) tila vallitsee, esitetään tutkivasti erilaisten vaihtoehtoisten näkemysten arviointina vastakkaisia ja kriittisiäkin näkemyksiä. Näin voi syntyä luovan yhteistoiminnan vuoksi välttämättömiä jännitteitä (Lahti, Eteläpelto & Siitari, 2004; Mercer & Littleton, 2007; Moran & John-Steiner, How collaboration in creative work impacts identity and motivation, 2004; Wegerif, Linares, Rojas-Drummond, Mercer & Velez, 2005). Kriittisen argumentoinnin kollaboraatio hyödyntää pienryhmään osallistuvien erilaisia taitoja ja osaamisia, mielipiteitä, arvoja ja maailmankuvia. Ryhmälle itselleen muodostuu myös yhteisen pitkäkestoisen historian kuluessa oman keskustelukulttuurin arvoja, ja metatasoinen keskustelu näiden arvojen tiedostamisesta, tunnistamisesta, rakentamisesta sekä arvioinnista voisi hyötyä hyvästä ryhmän tukemisesta eli pedagogisesta ryhmän kasvun mahdollistamisesta.

Opettaja, joka kykenee taidokkaiisiin vuorovaikutussuhteisiin, säilyttää vaikeissakin tilanteissa toimintansa kannustavana ja vaikutusvaltaisena, toisia kehittäväenä ja muutoksia käynnistävänä ja toimii ryhmä- ja yhteistyötaitoisesti sekä myös konflikteja ”halliten”. (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002) Konfliktien ”hallinta” – tässä lainausmerkit ovat osoittamassa kriittisyyttä täyden hallinnan

uskomusta kohtaan – kontrolloimalla voisi jossain määrin reflektion työvälineiden kautta olla osallisuutta dialogissa, jossa mahdollisimman moni osapuoli jakaa refleктоivan kollaboraation arvopohjan kuuntelemisen, kohtaamisen ja puheen laadun näkökulmista.

2.2 Pedagoginen tukeminen – scaffolding

Kuinka pienryhmässä kollaboroitaessa opiskelija voisi siirtyä vygotiskilaisittain uudelle lähikehityksen vyöhykkeelle? Prosessin ohjaaminen sosiokonstruktivistisessä viitekehityksessä on muotoutunut muun muassa scaffolding eli rakennusteline-metaforan suojissa. (Lahti, Marjomaa & Littleton, 2003)

Alun perin käsite lanseerattiin käyttöön lastenpsykiatrian tieteenalalla (Wood, Bruner & Ross, 1976). Keskeistä tässä metaforassa on se, että itse rakennettava rakennus seisoo lopulta omin avuin ja rakennustelineet ovat vain väliaikainen rakentamisen mahdollistaja – jota ilman tosin ei olisi ulotuttu konstruoimaan kyseistä ymmärryksen temppeleä. Scaffolding eli ohjaus rohkaisee, fokusoi, demonstroi, muistuttaa ja ehdottaa niin, että taidon rakentelu tulee mahdolliseksi.

Aiemmin scaffoldingia käytettiin nimenomaisesti asymmetrisissä koulutus- ja oppimistilanteissa. Scaffolding määriteltiin uudelleen (Fernández, Wegerif, Mercer & Rojas-Drummond, 2001), kun siirryttiin tarkastelemaan lähikehityksen vyöhykettä symmetrisen pienryhmän tapauksessa. Tällöin ryhmä yhdessä – puheen kautta – rakentelee oppimistilannettaan. Myöhemmin erotettiin vielä scaffolding yksilön ajattelun ohjaamisessa ja scaffolding kollektiivista ajattelua toteuttavissa vertaisryhmissä. (Panselinas & Komis, 2009) Jos hienovaraistetaan scaffoldingin hyödyllisyyden ymmärtämistä ryhmätöiminnassa, tulisi erottaa suhde scaffolding-aktiviteettien ja oppijoiden aktuaalisten saavutusten välillä (Rasku-Puttonen, Eteläpelto, Arvaja & Häkkinen, 2003).

Tämän tutkimuksen tapauksessa kollaboroiva pitkäkestoinen symmetrinen pienryhmä haastaa taustalla vaikuttavaa häivytettyä ohjaajaa tuntemaan kohtauksissa esillä olevia käyttäytymisen eli muun muassa ajattelun säätelyn tekniikoita. Reflektoinnin käyttö mallintuu ohjaajan tavatessa ryhmää ja tekniikoista voisi tarvittaessa saada tiedollista opetusta. Ryhmässä puhumalla hiottu ammatillinen taitavuus, puhe työskentelyn välineenä ja yhdessä ajattelu yksilön ajattelua laajentaneena prosessina saattaisi siirtyä myös arkityöhön ja tulla myös voimavaraksi oppimisryhmille.

Opiskeluryhmän olemassaolon pitkäkestoisuuden näkökulma sinänsä oppimista tukevana tekijänä tuli esille jo refleктоivan kollaboraation narratiivista identiteettityötä kuvaavassa osiossa. Ammatillisen identiteetin näkökulmasta Ricoeur esittää identtisyyttä pysyvyydeksi ajassa riippumatta suurista muutoksista. Tällöin identiteetissä kaiken ajallisen muuttuvaisuuden läpi voisi kulkea jonkinlainen rakenteen pysyvyys. Toiminnassa rakenteeseen kietoutuu kuitenkin esimerkiksi ”uskollisuus sanansa pitämisessä” (Ricoeur, 1994) ja identiteettityön sarka siirtyy

kasvatuskeskustelun keskiöön. Tätä ricoeurlaista rakenteen ja toiminnan (ipsa ja idem) kietoutuneisuutta narratiivisen identiteetin kentällä kuvaavat Kaunismaa ja Laitinen (1998). He lausuvat myös kertomuksen olevan ensisijainen tapa tulkita itseä ja ”kuningastie identiteettiin”. (Kaunismaa & Laitinen, 1998)

Scaffolding toteutuu luonteeltaan neuvotteluna (negotiation) oppijan ja hänen oman lähikehitysvyöhykkeensä kanssa. Näin tapahtuu myös pienryhmässä muiden ryhmäläisten antaessa ”äänen” sekä kanssa-ajattelun ohjauksen substanssien äärellä eli käytänteille, normeille ja arvoille. Vygotskilainen käsite perezhivaniija (Mahn & John-Steiner, 2002) tarkoittaa jaettua kunnioitusta, luottamusta ja huolenaiheen ilmaisu.

Keskeinen käsite scaffoldingissa on sosiaalisten ja kognitiivisten suhteiden ekologia. (Erickson, 1996) Tällöin kasvatustieteellinen näkökulma laajenee suoritteiden loppuunsaattamisen ja valmentamisen dyadisista suhteista uusien ideoiden ja uusien kokemusten tulkintamahdollisuuksien hahmottamiseksi tullessa lähelle terapiaparadigman ratkaisukeskeisen uudelleenmäärittelyn prosessia. Erityiset tavat käyttää kieltä, jota hiotaan ammatilliseksi työkaluksi, tulevat keskiöön refleктоivassa kollaboraatioissa ja sen ohjaamisessa. Abstrakti oppiminen vertaisryhmässä aiheuttaa vastakkaisten näkökulmien törmäyksiä. Eräiden kannanottojen (Howe, 2013) mukaan scaffolding olisikin hedelmällisimmillään juuri tuke-
massa eri näkökulmien yhteensovittamista.

Scaffolding metodina antaa ryhmälle tarvittavaa tilaa opeteltavan diskurssin ja tehtävän suorittamisen väliin niin, että oppijat voivat muun muassa reflektoida ajattelulle uudelleenmäärittelyä ja valinnan hetkeä kulloisenkin ratkaisuvaihtoehdon edessä. Jottei scaffolding jäisi liian staattiseksi ”ymmärryksen kiipeilytelineeksi”, eli auktoriteetin (ohjaajien ja paradigman arvojen, käytänteiden ja normien) hyödyntämisen helppoutta lisääväksi rakenteeksi, tarkennan scaffoldingin luonteeltaan myös neuvotteluksi (negotiation) oppijan ja hänen lähikehitysvyöhykkeensä kanssa.

Pienryhmässä vallitsevat tietyt perussäännöt (ground rules) joko lausuttuina tai lausumattomina. Warwick et al ovat olettaneet, että nämä säännöt ikään kuin ohjaavat eli muodostavat eräänlaisen scaffolding-telineistön ryhmässä oppimiselle. (Warwick, Mercer & Kershner, 2013) Ennustamattomuus, häivyttäminen ja vastuiden siirtäminen eteenpäin (hand over) sekä läpinäkyvyys luonnehtivat keskeisesti vuorovaikutteista prosessia ryhmässä. (Bruner, 1983) Tämän vuoksi on mielekästä erottaa suora ja epäsuora scaffolding-ohjaaminen. Mikäli halutaan suoda refleктоivalle tutkivalle puheelle kontekstin mukainen ”dialoginen” oikeutus, painotetaan poissaolevien ohjaajien eli paradigmasta nousevien arvojen ja normien ja puheen laadun itsensä vaatimukset ryhmässä oppimista ohjaaviksi tekijöiksi. Suoran ja epäsuoran ohjaamisen hahmottamisen tarve on ilmaistu (Warwick, Mercer & Kershner, 2013) sekä konkreettisten sosiokonstruktivististen pienryhmätoiminnan ohjaamisen elementtien ja scaffoldingin vaikutuksien suhteen että liittyen pedagogisiin johtopäätöksiin. (Howe, 2013)

Scaffoldingin ja dialogisen lähestymistavan välille on rakennettu yhteyttä. (Rojas-Drummond & van de Pol, 2013) Dialogisuudesta poimitaan ”tila”, joka mahdollistaa kollektiivisen, vastavuoroisen, kannustavan, kasautuvan ja merkityksellisen vuorovaikutuksen. Tässä tilassa avoin, kriittinen ja rakentava tarkastelu kohtaa eksploratiivisen, konfrontoivan ja neuvottelevan taidon eri ideoiden edessä. Näkökulmien eriytyessä osallistujat kontrastoivat perspektiivejään (Wegerif, 2007; Alexander, 2008; Mercer & Howe, 2012; Mercer & Littleton, 2007).

Tapauksissa, joissa ohjaaja on läsnä esimerkiksi opettajiksi opiskelevien pienryhmäläisten osallistuessa koulutuspäiviin, läsnä olevien kouluttajien tapa toimia periytyy ikään kuin mallina opiskelijoiden oman kehittyvän järjestyksen hyväksi. Tämä saattaisi olla reflektiivinen dialoginen prosessi siten, että opiskelijat voivat käyttää sanoja niin, että heidän oma kokemuksensa ja sisältönsä saa merkityksen keskusteltaessa. Ohjaajien reflektion rakenteita mallintaen opiskelijat voisivat myös kysyä ymmärrystä siihen, mitä he ovat kokemassa. Näin he saattavat löytää mahdollisesti uusia näkökulmia ja uudelleenmäärittelyitä sekä toiminnallisuuksia reflektoidessaan yhteisessä dialogissa. Omaksumalla ja altistamalla oman aktiivisen kielenkäyttönsä toisten kanssa yhteiseksi, opiskelijat jäsentävät maailmaansa sekä kieleen koodatun tiedon mielekkyyttä ajattelua ja toimintaa rakentaviksi välineiksi. (Littleton, 2013; Littleton & Mercer, 2013)

Rakennetekijöissä sekä yksilön toimijuuden suunnalta katsottaessa opettajan ammattitaidossa on luonnollisesti muun muassa opetussuunnitelman määrittämän sisällön hallinnalla myös keskeinen rooli. Sen lisäksi opetettavaan aiheeseen liittyvät pedagogiset opetusratkaisut ja kasvatuksellinen asiantuntemus ovat luokahuoneympäristössä toimintaa rakentavia seikkoja. (Pietiläinen, 2008) Muuttuva yhteiskunta ja monimutkaistuva kasvatustodellisuus muokkaavat opettajan työympäristöä vaatimuksia kasvattavasti. (Kallioniemi, Toom, Ubani & Linnansaari, 2010) Metakompetenssin suunnalta omasta ammattitaidosta ja jaksamisesta huolehtiminen nousevat keskiöön opettajan työssä– tällöin joustavan mielen oppimat ajattelun strategiat ja itsereflektion sekä yhteissäätelyn taidot yhteisössä voivat olla arvokkaita välineitä.

Kompetenssi eli pätevyys, valmius ja kyky sekä henkilökohtaiset ominaisuudet suoriutua tehtävästä (Luukkainen, 2004) määrittävät opettajuudessa useallakin mahdollisella tavalla. On katsottu myös, että opettajuudessa kompetenssin erilaisia ulottuvuuksia voi olla mahdotonta erottaa toisistaan, sillä ne ovat kuitenkin saman ilmiön eri puolia. (Eteläpelto, 1993) Yhteiskunnan konteksti ja sisältö muokkaavat jatkuvasti opettajuuden käsitteen sisältöä. (Nevalainen & Kimonen, 2005)

Kompetenssissa kuitenkin voidaan esimerkiksi nähdä kognitiivisen ja hiljaisen tiedon, käytännön taitojen, motivaation, asenteiden ja tunteiden osa-alueita sekä opettajuudessa erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen ja sääntöjen asettamisen sekä didaktiikan eli opetusopin taitoja. (Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt &

Østergaard, 2008) Pedagogisen johtamisen näkökulmasta Their on erotellut opettajan ammatillista kompetenssia: kognitiivisen, affektiivisen, sosiaalisen, persoonallisen, psykomotorisen, luovan, pedagogis-kommunikatiivisen, hallinnollisen, strategisen ja simultaanikapasiteetin näkökulmiin. (Their, 1994) Opettajuutta tarkasteltaessa myös psykologian suunnasta motiivit ja asenteet sekä filosofian kohteina arvot sekä aristoteliset käytännölliset taidot – fronesis ja didaktiikka kuin myös aineenhallinnalliset taidot sisältyvät kompetenssin tarkastelun kohteisiin.

2.3 Yhteissääteley

Säätelyn käsitteen kautta sosiaalista prosessia voidaan tarkastella paitsi itsesäätelyn (self regulation) myös muiden säätelyn ja yhteissäätelyn (co-regulation) näkökulmista. Samoin yhteisöllisen säätelyn, sosiaalisen itsesäätelyn ja sosiaalisesti jaetun säätelyn (socially shared regulation) ymmärtäminen ovat osa säätelyn moninaisuuden kirjoa. (Järvenoja, 2010) Näiden eri säätelyn muotojen välinen raja ei ole eksakti tai kategorinen vaan esimerkiksi emotioiden kohdalla yksilön säätelyn prosesseja voivat tukea ryhmän kollektiiviset tasapainottavat toimet. Etenkin konfliktitilanteissa taidottomuus omien tunnereaktioiden äärellä vie huomion oppimisesta niihin ja sitä voidaan tukea ryhmän kesken rakentaen säätelyprosessia. (Järvenoja, Volet & Järvelä, 2012)

Määritelmältään co-regulaatio tarkoittaa psykologian näkökulmasta yleisesti ottaen sitä, että läheisissä suhteissa yksilön toimintaa pelkän tiedonjakamisen sijaan avataan vastavuoroisessa toisen tai toisten toiminnan sensitiivisessä sekä dynaamisessa prosessissa. (Butler & Randall, 2013) Täsmällistä tiedeyhteisön määritelmää käsitteen yhteissäätely äärellä ei ole vielä sanoitettu. Yhteissäätelyn puutetta (co-dysregulaatio) on havaittu konfliktien yhteydessä niiden johtaessa konstruktivisen kollaboroinnin sijaan tuhoisaan vuorovaikutukseen. (Coleman, Vallacher, Nowak & Bui-Wrzosinska, 2007) Säätelyn kyseessä ollessa metakognition tutkimus on ollut perinteisesti varsin yksilön metakognitiiviseen, oman oppimistoiminnan tiedostamiseen sekä säätelyyn painottuvaa. Iiskala et al (2014) kuvaavat säätelyä tavoitteeksi vaikuttaa yhteisen oppimisprosessin kulkuun vastavuoroisella, toisistaan riippuvaisella ja oppijoiden kesken jaetulla säätelyllä. (Iiskala, Kajamies, Vauras & Lehtinen, 2014)

Tarkasteltaessa pienryhmätoimintaa voidaan puhua yhteissäätelyn taitavuudesta, joka nimenomaisesti tapahtuu kielellisessä yhdessä ajattelun prosessissa, mutta joka voidaan liittää myös yksilön oppimiseen. (Volet, Summers & Thurman, 2009) Yhteissäätely ei näin ollen ole yksinomaan kehityspsykologien käyttämää jaettua itsesäätelyä (shared regulation), jota ei voida yksin palauttaa yksilön taidoksi vaan myös toimeksi, joka kuvataan ”jatkuvaksi yhteisen aktiiviteetin monitoroinniksi ja säätelyksi” (Vauras, Iiskala, Kajamies, Kinnunen & Lehtinen, 2003).

Toisin kuin yhdessäsäätelystä itsesäätelystä (self-regulation) toteutuu koulutuksen yksilöllinen aspekti: kun opettaja poistuu paikalta, sijan ottaa itsesäätely. Tuloksia tuottava itsesäätely tarkoittaa päämäärien asettamisen taitoa ja oppimisen suunnittelua sekä edistymisen arvioimista suhteessa päämääriin sekä sopivien toimintastrategioiden valitsemisen taitoja. (Winne & Hadwin, 2008) Oppimisen näkökulmasta juuri itsesäätelyn taito samanaikaisesti ongelmanratkaisuprosessin kanssa voi olla merkittävässä roolissa tavoiteltaessa tuloksellista oppimista. (Veenman & Spaans, 2005; Whitebread & Pino Pasternack, 2010) Edellä esitetty tarkoittaa esimerkiksi käyttäytymiseen ja ammatillisen toimintatapojen säätelyyn liittyvää metakognitiivista tiedostamista ulkoisessa ja sisäisen säätelyssä (Littleton & Mercer, 2013).

Kuten lasten kokemukset säätelyn kohteena olemisesta luovat alustan heidän omalle itsesäätelylleen (Wertsch J. V., 1979), niin opiskelijoilla ohjaaja ja paradigma vaikuttavat opiskelijan ammatilliseen itsesäätelystä. Kysely on säätelyn säätelystä: taustalla olevien ohjaavien arvojen ja uskomusten rakennelma vaikuttaa säätelyprosessissa. Tämä näkymätön ohjaaja tulee osaksi itsesäätelystä, sillä hänen vaikutuksensa paradigmat ruumiillistavana ohjaavana henkilönä vaikuttaa mallioppimisen kautta. Paradigman näkyminen puheessa tukee, rajaa ja suuntaa keskustelua ja siten myös ajattelua. Myös metakognitiivinen tietoisuus siitä, kuinka puhutaan tai ajatellaan yhdessä, tuo ammatilliseen osaamiseen uudenlaisen ulottuvuuden eli tiedostetaan toiminnan reflektiivinen taso (Muller-Mirza & Perret-Clermont, 2009), jossa omien ja muiden ajatusten väliset erot selkiytyvät.

Pienryhmäläisten oman itsesäätelyn voidaan nähdä toteutuvan toiminnassa, jossa säätely nojautuu dialogissa paradigmat todentaviin sääntöihin (ground rules) ja ryhmäläisten yhdessä oppimisessa sääteliiniin (co-regulation) sekä tunnistamiin metakognitiivisiin kokemuksiin. Tällöin säätely kohdentuu asiaa koskevaan metakognitiiviseen kokemukseen, joka ilmaistaan puheen sisällössä (Salonen, Vauras & Efklides, 2005). Epäsuora scaffoldingin piirre ”transfer of responsibility” voidaan nähdä lähtökohtaisena tilanteena. Paradigmaan kiinnittyneenä scaffolding eli ohjaus epäsuoranakin rohkaisee, fokusoi, demonstroi, muistuttaa ja ehdottaa, vaikkakin paradigman diskurssin rajoittamana, että reflektointin taitava toteutuminen mahdollistuu. Tällöin taidossa vahvistuminen voisi ottaa prosessinomaisen kehittymisen muodon ja samalla se lisääntyisi määrällisesti ikään kuin taitoistumisena. Tämä olisi esimerkiksi eli distinktiokykyisyydessä sekä sensitiivisyydessä kasvanutta osaamista.

Tuhoisana nähty kuohuntaa (Tuckman & Jensen, 1977) aiheuttava konflikti ryhmäkontekstissa voi myös toimia yhteissäätelyn hyötyä synnyttävän kollaboraation mahdollistajana (Lahti, Eteläpelto & Siitari, 2004; Eteläpelto & Lahti, 2008). Konfliktia voidaan tarkastella myös eräänlaisena ajattelutapojen käytön moninaisten vaihtoehtojen tutkimisen ja metakognition kenttänä. Luovuuden ja uudistumisen edistäjänä konfliktit niin älyllisellä, sosiaalisella kuin

emotionaalisellakin tasolla voivat viedä kohti luovien ratkaisujen mahdollisuuksia. (Lahti, Eteläpelto & Siitari, 2004)

Yhdessä ajateltu ja ryhmänä prosessoitu voi myös johtaa hyödyttömään ryhmätyöskentelyyn, ”tyhmätyöhön” toisin sanoen klassikkoon ”groupthink” (Janis, 1972). Tällöin Janisin (1972) mukaan ryhmän jäsenet (a) eivät saa ilmaista ryhmän enemmistön vastaisia mielipiteitä ja (b) valtamielipiteiden vastaiset näkemykset ja niiden tukeminen eivät saa kannatusta tai niihin ei paneuduta. Myöhemmin tutkimuksissa (Baron, 2005) on tulkittu ryhmätyön heikkouden olevan vielä yleisempää kuin Janisin rajaamissa ehdoissa eli vahvan koheesiosuhteiden ryhmässä. Organisaatiotutkijat ovat puolestaan edelleen väljentäneet heikkoa ryhmätyötä selittävää teoreemaa muun muassa viitaten karismaattisen johtajan synnyttämään defensiiviseen kyseenalaistamattomuuteen (Peterson, Owens, Tetlock, Fan & Martorana, 1998). On myös olemassa vaara, että puhumisen merkitys ja teho jäävät käytetyn kielen jalkoihin siten, että ryhmä käyttää kieltä esitelläkseen teknistä taitavuuttaan diskurssin käsitteistön pyörittelyssä. Sudenkuoppa voi olla myös se, jos ryhmä yhdessä ajatellessaan sokeutuu oman kielensä vangiksi ja menettää kyvyn kuulla esimerkiksi diskurssiin vihkiytymättömän kieltä, viestiä ja pyrkimyksiä.

Vaurioiden välttämiseksi sosiokonstruktivistisessä viitekehyksessä nähdään merkityksellisenä se, kuinka yksilö perehdytetään kulloiseenkin yhteisöön kehittämällä hänen ajatteluaan yhteisön kielen avulla. Kuohunnassa kielellinen sosiokonstruktivistinen yhteisajattelu myös mahdollistaa luovuuden ja jopa uuden kehittämisen perustuen yhteiseen kielellisessä, sosiaalisessa eli vuorovaikutuksessa rakennettuun välineistöön. (Littleton & Mercer, 2013)

Kyky yhdistää yksilöllinen kognitiivinen kapasiteetti kollektiivisen ajattelun voimavaraksi siis mahdollistaa luovien ratkaisujen löytämisen yhdessä. Vygotsky olettaa sekä yksilöllisen ajattelun eli intramentaalinen että yhteisöllisen ajattelun eli intermentaalinen olevan aspektoja samasta kehityksellisestä prosessista. (Vygotsky, 1978) Yhteiset ”sosiaaliset aivot” olisivat tämän mukaan ihmiselle myötäsytyn mahdollistaja yhteisen ajattelun voimavarojen käyttöön saamiseksi. Yhteisyyden ei siis tarvitse rajoittua vain yhdessä toimimiseen ja kompleksisten sosiaalisten suhteiden hoitamiseen, vaan yhdessäajattelun myötä voidaan ulottua kehittymisessä yhdessäajattelun taitavuuteen.

Ohjaajan liittyminen edelliseen yhdessäajatteluun voidaan nähdä muun muassa seuraavassa vygotskilaisessa prosessin tulkinnassa, jonka ovat konkretisoineet Littleton ja Mercer (2013). Muunnettuna lapsimaailman kontekstista aikuisien opiskelijoiden kontekstiin kyseinen tulkinta on seuraavan kaltainen: kouluttajien tapa toimia opiskelijoiden kanssa esittäytyy ikään kuin mallina (act as model) opiskelijoiden oman kehittyvän reflektoinnin hyväksi. Tämä on dialoginen prosessi siten, että opiskelijat voivat käyttää sanoja niin, että heidän oma kokemuksensa saa merkityksen keskusteltaessa ja opiskelijat voivat myös kielen rakenteissa ilmenevien seikkojen tavoilla kysyä reflektoiden ymmärrystä siihen, mitä

he ovat kokemassa. Näin opiskelijat jäsentävät maailmaansa sekä kieleen koodatun tiedon omaksumalla sekä altistamalla oman aktiivisen kielenkäyttönsä toisten kanssa yhteiseksi, mielekkyyttä rakentavaksi välineeksi. (Littleton & Mercer, 2013)

Opiskelijoiden kontekstissa edellä esitetty ilmenee käyttäytymiseen ja ammatillisen toimintatapojen säätelyyn liittyvänä metakognitiivisena tiedostamisena, jossa tiedostamisen pohjalla kehittyä toisiinsa vaikuttavina vygotskilainen ulkoinen ja sisäinen säätely. Littleton ja Mercer (2013) Ammatillisen kasvun ja itsenäistymisen näkökulmista muutoksen ydin on siinä, että aikuinen opiskelija ottaa – siinä missä lapsikin harjaantuessaan – ”vastuun kontrolloida, monitoroida ja reflektiivisesti arvioida” (Littleton, 2013) omaa toimintaansa eli irrottautuu kouluttajien suojista. Pienryhmässä voi juuri näin tapahtua. Näin sisäinen ja ulkoinen aktiivisuus toimivat tasapainossa. (Littleton & Mercer, 2013)

Pedagogiikassa opettaminen on ammatillisessa mielessä voimakkaasti assosioitu puheen käyttämisen tapaan (Littleton & Mercer, 2013). Sosiokonstruktivistisessa vygotskilaisessa perinteessä pienryhmässä tapahtuva kognitiivinen kehittyminen on suhteessa puheen kielelliseen dimensioon (Vygotsky, 1962), ja yhdessäsäädelyssä pienryhmässä taidon vahvistumisessa ei jäädä yksin. Tämän väitöstudiumuksen pohdintaosiossa tarkastellut scaffoldingin tukena kehittymistä avittavat mallit istuvat vygotskilaiseen hahmotustapaan silloin, kun tulkitaan ajattelun kehittymisen ja yhdessä puhutun kehän laajenevan ajan kanssa, ei yksinomaan tilanteessa. Reflektiolle ja yhdessäsäätelyn opettelulle suotu riittävä aika nousee tutkimusartikkeleissa esille opiskelijoiden tarpeidenkin ilmaisuna.

3 Tutkimuksen toteuttaminen

3.1 Tutkimuksen tavoite

Tämä väitöstutkimus tarkastelee opettajiksi opiskelevien pitkäkestoisen yhteisöllisen pienryhmäkollaboraation vuorovaikutuksen vahvuuksia ja kipukohtia. Niistä nousevien huomioiden kautta tutkimuksen osatavoitteena on myös pohtia pitkäkestoisen symmetrisen kollaboraation tukemisen scaffolding-teorian pedagogiikkaa.

Tutkimuskysymyksiä on ohjannut tarve ymmärtää sitä, millainen on vertaisryhmäperustainen pitkäkestoinen prosessi opettajalle tärkeän sosio-emotionaalisen kompetenssin konstruoitumisen näkökulmasta. Scaffoldingia hahmotetaan kielen ja puheen rakenteisiin vaikuttavana ammatillisena taitona. Tutkimuksessa analysoidaan sitä, millaisia ovat opiskelijoiden kokemat haasteet sekä tarvitsevuus etenkin konfliktien ilmetessä ja millaisia positioita, ammatillisen kompetenssin puutteellisuuksia sekä onnistumisia opiskelijat ilmaisivat.

Siten tämän väitöstutkimuksen tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

- Miten opiskelijat kokivat oppimisen pienryhmässä?
- Miten sosiaaliset konfliktit opiskeluryhmässä voivat toimia opettajan ammatillista kompetenssia rakentaen?
- Miten osallistuminen oppimiskokemuksena nostaa opettajaidentiteetin rakentamisen laatua?
- Millaisia mahdollisuuksia pedagogiselle tukemiselle (scaffolding) ilmenee luovassa pitkäkestoisessa kollaboraatiossa?

Täsmällisemmin tarkasteltavaan muotoon tutkimuskysymykset laadullisessa merkityksessä operationalisoituivat (Eskola & Suoranta, 1998) empiirisissä vastineissa, joita tässä olivat myöhemmin tarkemmin esiteltävät opiskelijoiden omat havainnot opiskelustaan. Näihin perustuivat osatutkimusten tarkemmat tutkimuskysymykset, joiden pyrkimyksenä oli yleisesti hahmottaa lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvia mukavuusalueita ja ajattelun totuttua uomaa ravistelevia ryhmässä koettuja seikkoja. Aineiston analysoimista ohjasi kysymys siitä, millainen on opettajiksi opiskelevien kokemus kollaboroimisesta pitkäkestoisessa yhteisössä. Väitöstutkimuksen osatutkimusten tutkimuskysymykset on artikleleittain koottu seuraavaan taulukkoon. Lihavoituina väitöskirjan yhteenveto-osion näkökulmasta keskeiset painopisteet kussakin artikkelissa (I–IV):

	Tutkimuskysymykset	Näkökulma
I	<p>(I) Mitä opiskelijat kokivat oppineensa ensimmäisen opiskeluvuoden aikana osallistuessaan intensiiviseen pienryhmätyöskentelyyn luokanopettajakoulutuksessa?</p> <p>(II) Miten opiskelijat määrittelevät oman identiteettinsä pienryhmän oppijoina?</p> <p>(III) Millaisia oppimista edistäviä ja sitä rajoittavia seikkoja opiskelijat pitivät merkittävänä ryhmäperustaisessa opiskelussa?</p>	Miten opiskelijat kokivat oppimisen pienryhmässä?
II	<p>(I) Kuinka sosiaaliset, emotionaaliset ja vuorovaikutukselliset kompetenssit toimivat henkilökohtaisina taitoina ja ammatillisen identiteetin osina?</p> <p>(II) Miten ryhmässä esiinnousseet sosiaaliset konfliktit voivat tulla oppimisresurssiksi?</p> <p>(III) Miten teoreettisten aspektien näkökulmasta sosiaaliset konfliktit tuottavat tuloksellista oppimista pienryhmässä?</p> <p>(IV) Millaiset konfliktitilanteet hyödyttävät ja millaiset eivät ole hedelmällisiä oppimiselle?</p>	Miten sosiaaliset konfliktit voivat toimia opettajan ammatillista kompetenssia rakentaen?
III	<p>(I) Miten yhteisöön osallistuminen subjektiivisesti koettiin ja millaisia variaatioita yksilöiden arvioinneissa esiintyi?</p> <p>(II) Miten subjektiivisesti ymmärretty osallistuminen ryhmässä muuttuu kolmessa vuodessa ja millaisia kehityskaaria voidaan havaita?</p> <p>(III) Miten henkilökohtaisesti mielletty oppimiskokemus suhteutuu käsitykseen osallistumisesta? Millaisia oppimiskokemuksia tuleville opettajille ja opettajuudelle manifestoituu subjektiiviteetin neuvotteluissa?</p>	Miten osallistuminen oppimiskokemuksena nostaa opettajaidentiteetin rakentamisen laatua?
IV	<p>(I) Millaiset tilannespesifit luovat prosessit ryhmässä voidaan identifioida opettajaksi opiskelevien huomioista liittyen oman pitkäkestoisen oppimisyhteisön dialogisiin tilanteisiin, luovuus operationalisoitiin seuraavilla tavoilla</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uudenlaisten ratkaisujen ilmaantuminen - Vaihtoehtoisten näkökulmien ilmaisu - Vastakohtien ja vastakkaisten näkökulmien ilmentäminen aiheeseen liittyvien merkitysten suhteen - Yhdessä työstyty ja monitahoisten oppimistehtävien yhdessä rakentelu <p>(II) Mitä opettajaksi opiskelevat hahmottivat kaikkein merkittävimmiksi esteiksi luovalle prosessille oppimistilanteissa omassa pitkäkestoisessa yhteisössään?</p> <p>(III) Millaisia sosiaalisia, emotionaalisia ja intellektuaalisia resursseja ja olosuhteita on läsnä pitkäkestoisessa ryhmässä, kun luovaa kolaboraatiota ilmeni?</p>	Millaisia mahdollisuuksia pedagogiselle tukemiselle (scaffolding) ilmenee luovassa pitkäkestoisessa kolaboraatioissa?

Ensimmäisessä artikkelissa tarkasteltiin intensiivisen pienryhmätyöskentelyyn osallistuneiden ”subjects with concern” -kokemuksia oppimisesta sekä heidän omia määritelmiään identiteetistään pienryhmän oppijoina. Samoin analysoitiin opiskelijoiden kokemuksia omaa oppimistaan edistävästä ja rajoittavista merkityksellisinä pitämistään seikoista.

Toisessa artikkelissa keskiössä olivat opiskelijoiden kokemukset sosiaalisen kompetenssin merkityksessä opettajaksi opiskeltaessa erityisesti mukavuusaluetta haastavissa konfliktitilanteissa.

Kolmannessa artikkelissa tarkennettiin sitä, kuinka subjektiivinen kokemus yhteisöön osallistumisesta kehittyi pitkäkestoiseen opiskeluyhteisöön osallistuttaessa ja tarkasteltiin arviointien variaatioita. Subjektiviteetin neuvottelutilanteiden hahmottamista oppimiskokemuksina suhteessa osallistumiskokemuksiin tarkasteltiin opettajuuden identiteetin rakentumisen näkökulmasta.

Neljännessä artikkelissa etsittiin laadullisia elementtejä, joiden läsnä ollessa pitkäkestoisessa ryhmässä saatettiin päästä työskentelyissä tavanomaisuudesta kollaboraation laatua ilmentävän luovasti ulos murtautuviin luoviin prosesseihin, joissa vaihtoehtoiset näkökulmat, vastakohtat, uudet ratkaisut ja yhdessä rakentelu mahdollistuivat. Emotionaalisten, sosiaalisten ja intellektuaalisten tarvitsevuuksien tarkastelun kautta hahmotettiin opiskelijoiden kokemia esteitä luovalle prosessille. Osatutkimuksessa jäseneltiin sitä, millaisia sosiaalisia, emotionaalisia ja intellektuaalisia resursseja ja olosuhteita oli läsnä pitkäkestoisessa ryhmässä, kun luovaa kollaboraatiota ilmeni?

Tutkimuksen lopullisena tavoitteena on rikastaa sisällöllistä pedagogista scaffolding-mallia, jolla pienryhmää voi tukea luovuutta, hyvinvointia ja kasvua tukevaan itseohjautuvuuteen ja yhdessäsääteilyyn ohjaajan ollessa sivuosassa. Tavoitteena on löytää seikkoja, joiden huomioimisen kautta pitkäkestoisen pienryhmän toiminnasta tulisi tehokkaampaa ja sitä voitaisiin tukea välttämään havaittuja haittoja sekä rakentumaan oppimisyhteisönä opettajan ammatillisen identiteetin sosioemotionaalisen osiota tukevaksi elementiksi. Tämä on merkittävää tilanteessa, jossa pienryhmäläiset tulevat käyttämään ammatillisissa rooleissaan sosioemotionaalista kompetenssia myös oppilaiden sekä kollegoiden, vanhempien ja muiden sidosryhmien kanssa työskennellessään.

3.2 Tutkimusympäristö

Tutkimuksen kontekstina on Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen koulutuskokeilun kolmivuotinen pienryhmä kasvatuspsykologian yksikössä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitokseen oli perustettu vuonna 1998 kokeileva opettajankoulutusohjelma, jossa pyrittiin hyödyntämään ryhmäprosesseja. Pyrkimyksenä oli, että ryhmäprosessit itsessään olisivat sekä oppimisen kohteina että parantaisivat oppimisen laatua. Viitekehys nojasi aluksi pragmatistisen konstruktivismin teoreettisiin perusoletuksiin ja sittemmin sosiokonstruktivistiseen yhteistoiminnalliseen ja sosiaalisen oppimisen teoriaan. Käytännössä pyrittiin rakentamaan aito oppimisympäristö ilmiökokonaisuuksista lähteille yhteistoiminnallisille oppimisprosesseille. (Rauste-von Wright, 1999; Eteläpelto, 2005)

Koulutuskokeilussa sama opiskelijaryhmä opiskeli kasvatuspsykologian yksikössä yhdessä kolme ensimmäistä vuotta. Ryhmään kuului 10–12 opiskelijaa.

Tapaustutkimuksissa mukana oleva ryhmä oli toista ja kolmatta opiskeluvuottaan käyvä kymmenen hengen luokanopettajaksi opiskelevan ryhmä pääaineenaan kasvatuspsykologia. Lähtään opiskelijat olivat tutkimuksen aikana 20–40-vuotiaita. Pienryhmätyöskentelylle mahdollistettiin pitkäkestoinen yhteinen aika ja sen myötä syntyväksi oppimishistoria, ryhmäkulttuuri ja sitoutuminen. Ryhmälle asetettiin itseohjautuvuusvaatimus tai pikemminkin ryhmäohjautuvuus (Wirtanen, Eteläpelto & Lahti, 2006), jota ei tuolloin vielä nimetty yhdessäsääteilyksi. Toiveena oli, että pieni ryhmä muodostuisi kiinteästi yhdessä työskenteleväksi yksiköksi. Tämä oli erilainen koulutusmalli kuin perinteinen vuosikurssiperustainen suurryhmässä opiskelu, seminaariryhmätyöskentely tai yhden kurssin pituisen jakson keskenään ongelma- ja perusteiden oppimisen välinen työskentelevä ryhmä.

Opettajankoulutusohjelmassa prosessiopetussuunnitelma määritteli kokeiluympäristössä tavoiteltavat ydinosaamisen alueet ja opettajaksi kasvun ydinprosessit. Nämä olivat a) ryhmässä toimiminen ja vuorovaikutusvalmiuksien kehittäminen (intensiivijakso opintojen alussa), b) oppimisen ohjaamiseen ja opetussuunnitelmaan kasvaminen (ROPS eli ryhmän opetussuunnitelman laadinta ja HOPS eli henkilökohtaisen suunnitelman laadinta sekä oman oppimisen arviointi), c) koulutodellisuuteen kasvaminen (1. vuoden syksyllä 1–2 viikon tutustumisjaksoilla eri kouluihin), d) tutkimaan kasvaminen ja e) maailmankuvan syventäminen ja laajentaminen (aloitettiin ensimmäisen opiskeluvuoden kevätsyksellä).

Koulutukseen luokanopettajaksi kasvatuspsykologia pääaineena oli haastattelututkimusta tehtäessä otettu neljä pääaineryhmää. Koulutuksen opetussuunnitelmassa ja tutkintovaatimuksissa oli laadittu perustavoitteeksi kasvaa ryhmänä asettamaan tavoitteita ja oppia ohjaamaan ryhmän oppimisprosessia. Opetussuunnitelmassa jätettiin ryhmälle autonomiaa opintojen suunnittelussa. Tällöin käytettävät työmuodot oli mahdollista suunnitella ja täsmentää yhdessä yhteisten tavoitteiden suuntaiseksi. Näin ryhmässä luotiin yhteinen ryhmän opetussuunnitelma ROPS, joka määritteli ryhmän kollektiivista identiteettiä. Ajatuksena oli ollut mahdollistaa teorian ja käytännön integrointi siten, että samaan aikaan voitiin opiskella vuorovaikutuksen asioita, tutkia sekä kehittää niitä omassa oppimisyhteisössä.

Alussa ryhmää ohjasi kaksi ohjaajaa. Myöhemmin prosessien ohjaamisesta oli vastuussa ainoastaan yksi ohjaaja. Ohjaajien tekemän analyysin mukaan erityisen haastavaa oli ryhmän kanssa käytävä rajankäynti tunneilmaston hoitamisen ja tehtäväorientoation painotuksissa. Aluksi ohjaajan tarkoitus olikin saada opiskelijaryhmä ottamaan mahdollisimman suuri vastuu opinnoista. Ohjaajat kokivat myös haasteeksi negatiivisina koettujen kokemusten kääntämisen oppimisen kannalta rakentaviksi kokemuksiksi siten, että välienselvittelyt edistäsivät ryhmän yhteistyötä ja erilaisuuden ymmärtämistä. (Karvinen & Hirsto, 2002)

3.3 Tutkimusmenetelmät

Kyseessä on tapaustutkimusaineisto. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu toteutettiin haastattelemalla ja video- ja audiomateriaaleja sekä niiden litterointeja hyödyntäen kuin myös stimulated recall -kyselyllä opiskelijoilta. Aineisto kerättiin artikkeleissa I ja II (osallistujia 10) ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen ja artikkeleissa III sekä IV (osallistujia 9) opintojen kolmannen vuoden lopulla.

Tapaustutkimus (case study) voidaan nähdä sekä itsenäisenä menetelmänä, kuten englanninkielisessä kirjallisuudessa esitetysti (method) että tutkimusstrategiana, niin kuin se suomalaisessa kirjallisuudessa usein näyttäytyy. (Yin, 2009; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010; Laine, Bamberg & Jokinen, 2007) Tapaustutkimus toteutuu kokeellisena, kuvailevana tai selittävänä. (Yin, 2009) Tutkimus tämän väitöskirjan kontekstissa toimii myös strategiana siten, että sen tulosten myötä pyrittiin kehittämään ryhmän sekä ohjauksen toimintoja ja tutkimus tarkoittaa tässä kvalitatiivista aineistonkeruuta. Tavoitteena oli analysoida aikalaisilmiötä tosielämän kontekstissa (Yin, 2009) ja tapaus käsiteltiin illustraatioksi ilmiöstä, joka on uusi ja voisi toistua. Tapaustutkimuksen kohteena oli aiemmin esitelty suomalainen innovaatio yhteisöllisestä oppimisesta luokanopettajakoulutuksessa. Tarkoituksena artikkeleissa yleisesti oli valaista aktuaalista prosessia, jonka osallistujat kävivät läpi. Tällöin kuvattiin myös ryhmässä ilmenneitä, oppisisällön lisäksi tulevia ja ammatillista identiteettiä vahvistavia tai heikentäviä oppeja vuorovaikutuksessa olemisesta ja ryhmänä toimimisesta. Aineiston keruutapa ja analyysi toteutuivat seuraavan kaavion mukaisesti artikkeleittain (I–IV):

	Aineiston keruutapa	Analyysi
I	Teemahaastattelu - oma oppiminen - ryhmän merkitys oppimiselle	- nauhoitettujen haastattelujen litteroinnit <ul style="list-style-type: none"> Luokittelu OPS:n mukaisesti: <ul style="list-style-type: none"> oma persoona ja opettajaidentiteetti vuorovaikutustaidot, yhteisöllisyys, kommunikaatio sisältöjen käsitteet koulutodellisuuteen kasvu
II	Teemahaastattelu - sama kuin I artikkelissa	- laadullinen sisällönanalyysi <ul style="list-style-type: none"> Konfliktit ryhmiteltiin koskien: <ul style="list-style-type: none"> työnjakoa ja tehtäviä erilaisuuksia käsitteissä ja ideologioissa oppimismetodeja ja tavoitteita vuorovaikutustilanteita Analysissä tarkasteltiin <ul style="list-style-type: none"> aikadimensiota emotionaalista turvallisuutta keskustelukulttuuria

III	<ul style="list-style-type: none"> - opiskelijoiden arviot videoituista 5 eri ryhmätapaamisesta - avoimet ja suljetut kysymykset (stimulated recall) 	<ul style="list-style-type: none"> - kvantitatiivinen analyysi <ul style="list-style-type: none"> • 21 vastakkaista adjektiiviparia, joiden kautta opiskelijat evaluoivat osallistumistaan arvioiden sitä jänällä etäisyytenä negatiiviseen adjektiin kussakin videoidussa tilanteessa • numeerisen datan perusteella 5 summavariaabelia osallistumisen indikaattoriksi videoituista tapaamisista (diskurssin luonne, kuulluksi tuleminen, turvallisuudentunne, sisä- tai ulkopuolisuuden kokemus, resurssit) - kvalitatiivinen analyysi, avainteemoina opiskelijoiden näkemykset ja huomiot <ul style="list-style-type: none"> • toiminnastaan • opettajuuskäsityksistään • itsestään • keskeisiksi ja vaikeiksi luonnehtimistaan aiheista
IV	Aineisto sama, kuin tutkimuksessa (III)	Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen analyysi: teema-alueet <ul style="list-style-type: none"> • uusien ideoiden syntyminen • vaihtoehtoiset näkökulmat • vastakkaisuuksien paljastuminen • syvälinen ymmärrys käsiteltävästä aiheesta • yhteisöllisen luovuuden ehdot ja esteet • yhteisöllisen luovuuden resurssit

Haastatteluissa (artikkelit I ja II) kartoitettiin ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä omasta oppimisestaan ja ryhmän merkityksestä oppimiselle. Kutakin opiskelijaa haastateltiin noin tunti ja opiskelijat litteroivat sanasta sanaan kukin omat haastattelunsa. Yhteensä haastatteluja kertyi noin 153 sivua ja sanoja yhteensä noin 56 660 (Word, Times New Roman, fontti 12, riviväli 1,5).

Artikkeleissa III ja IV hyödynnettiin opiskelijoiden vapaaehtoisesti videoimia ryhmätapaamisia. Näin ollen saatavilla olleet videot olivat satunnaisia otoksia työskentelystä ryhmän opiskeluajalta. Näissä ryhmätapaamisissa videokamera pyöri automaattisesti seminaarihuoneen nurkassa, ja yhden tapaamisen kesto oli noin 3–4 tuntia taukoineen. Opiskelijat hoitivat videoinnin ja siihen ryhtymisen päätöksenteon itseohjautuvasti. Videointeja tehtiin kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana, jolloin he työskentelivät keskenään eniten. Kolmantena vuonna opiskelijat osallistuivat opetusharjoitteluun.

Opiskelijat olivat tottuneet videointeihin niin, että tutkimuksen näkökulmasta katsottiin tutkijoidenkin arvioimina videointien edustavan autenttisia ryhmässä oppimisen tilanteita. Ryhmä tapasi kolmen vuoden aikana toisiaan viikottain 8–30 tuntia viikossa ja videoinnit kaikkineen edustivat vain keskeisiä vaativia projekteja, joita opiskelijat työstivät. Tutkijaryhmässä valittiin etukäteen noin 15–20 minuuttia kestäviä klippejä noin 36 tunnin materiaalista, jossa suurin osa opiskelijoita oli läsnä ja jotka tutkimuksen näkökulmasta edustivat tyypillisiä

ryhmätapaamisia. Valintakriteereinä pidettiin opiskelijoiden intensiivistä osallistumista sekä käsillä olleen tehtävän haastavuutta kuten myös nauhoitteen laatua. Kameralla ei saatu kaikissa tilanteissa kasvokuvaa osallistujista, mutta puhe ja suurin osa nonverbaalisesta viestinnästä oli esillä videoissa.

Tutkimustilanteessa opiskelijoille näytettiin opintojen kolmannen vuoden lopulla kaikki 5 videoklippia aikajärjestyksessä siten, että ryhmä oli tutkimustilassa koolla ison pöydän ympärillä. Opiskelijoille jaettiin tyhjät evaluointikaavakkeet ja heille informoitiin kyseessä olleen klipin konteksti sekä tehtävä. Opiskelijat eivät keskustelleet keskenään tutkimustilanteen aikana, ja 5 tuntia kestäneen tutkimussession aikana he arvioivat vain tutkimuskäyttöä varten osallistumistaan kulloisenkin klipin tilanteessa.

Opiskelijoilta kysyttiin videoidusta tilanteesta avoimilla kysymyksillä: ”Miltä laisena näet roolisi tilanteessa? Mitä tehtäviä otit hoitaaksesi?” Seuraavaksi opiskelijat arvioivat 21 vastakkaista adjektiiviparia, jotka kuvasivat muun muassa identifikaatiota, vallankäyttöä ja diskurssin luonnetta samoin kuin kuulluksi tulemistä ja ymmärtämistä sekä emotionaalista turvallisuudentunnetta. Lopuksi tilanteiden katsomisen jälkeen opiskelijoita pyydettiin arvioimaan avoimilla kysymyksillä oppimiskokemuksistaan opettajuuden, itseymmärryksen ja toimintansa näkökulmista klippien tilanteissa. Samoin tiedusteltiin opiskelijoiden käsitystä siitä, mitkä esitetyistä tilanteista olivat heidän mielestään tärkeimpiä ja mitkä tapaamisten aiheet vaikeimpia ja kuinka opiskelijan käsitteellistykset tai mielipiteet olivat muuttuneet.

Osatutkimuksissa aineistoa siis tarkasteltiin laadullisesti (Patton, 2002). Myös laskennallisia keinoja käytettiin. Analyysiyksikkönä oli strukturaalisten piirteiden sijaan semanttinen osittaminen eli ajatuksellinen, toiminnallinen tai ideakokonaisuus. (Chi, 1997) Metodina käytettiin niin sanottua mixed methods (Cresswell, 2003) -lähestymistapaa.

Kvantitatiivisessa osiossa selvitettiin opiskelijoiden arviota osallistumisestaan ryhmiin ja käsitykset rooleistaan suhteessa tehtäviin, joita videoklipeissä esitettiin. Kerätyistä tiedoista laskettiin absoluuttiset ja prosentuaaliset frekvenssit. Tutkijatriangulaatiota hyödynnettiin analysoinneissa, ja tulkinnoista keskusteltiin lukien opiskelijoiden vastuksia useaan kertaan. Kvantitatiivisessa analyysissä mitattujen 21 vastakkaisen adjektiiviparin arviot tilanteista analysoitiin myönteisyyttä tunnistaen. Opiskelijoiden arvioitua kutakin videoklippia 21 variaabelin osalta saatiin kertyneet muuttujat koskien kaikkia videoklippien tilanteita. Ne ryhmiteltiin semanttisesti. Myöhemmässä analyysissä luotiin viisi osallistumista kuvaavaa avainindikaattoria, summavariaabelia. Luovuuden osalta esteitä kartoitettaessa vastauksia analysoitiin yli tilanteiden temaattisella analyysillä (Braun & Clarke, 2006).

Oppimiskokemuksia koskien kvalitatiivinen analyysi kytkettiin oppimisen avaintemoihin. Analysointiprosessin keskiössä oli kollektiivinen aineiston lukeminen useaan kertaan yhdistettynä mittaviin tiimikeskusteluihin tutkijoille

syntyvistä tulkintojen ja analysoinnin näkemyksistä. Opiskelijoiden anonyymiuudesta huolehdittiin siten, että lopullisissa kuvauksissa ei ole osoitettavissa yksittäisen opiskelijan ääntä tietyssä tilanteessa.

3.4 Aineiston analyysi

Analyyttinen lähestymistapa julkaistuissa tutkimuksissa perustui avainteemojen alustavalle hahmottamiselle haastatteluäänitteiden, videotallenteiden sekä näiden litterointien ja kysymyksiin vastatun äärellä. Aiemmat ideat, mahdolliset teemat ja vaihtoehtoiset tulkinnat olivat esillä prosessin eri vaiheissa. Alustavat tematisoinnit ryhmiteltiin merkitykseltään mielekkäisiin asiakokonaisuuksiin. Tutkimuskysymyksiin peilaten eri tapausten tuloksia illustroivat ekstraktit eli litteroidut puhekatkelmat jaoteltiin ja niiden välisiä yhteyksiä havainnointiin päällekkäisyyksiä purkaen osatutkimuksissa (Lahti, Eteläpelto & Siitari, 2004; Eteläpelto & Lahti, 2008).

Haluttiin myös hahmottaa puheen sisältöjä ja merkityksiä tiedostaen edeltäviä kontekstuaalisia tekijöitä ja resursseja. Pyrittiin ymmärtämään muun muassa sitä, miten osallistujat keskustelivat ja mikä oli keskusteluiden sisältökohde. Tarkasteltaessa videotallenteiden kautta prosessia huomioitiin, kuka puhui kenellekin ja miten laajasti kukin osallistui keskusteluun. Yksilöiden tasolla tarkkailtiin videoinneissa myös sitä, oliko keskustelu ryhmässä kiistelevää, kriittistä vai tutkivaa, millaista oli toisen kuunteleminen ja miten kukin perusteli argumenttejaan. Kyseessä olevissa artikkelien tutkimuksissa ei käytetty näitä videoiteja suoraan tutkimuksen kohteena, vaan ne vaikuttavat kokonaiskuvan hahmottamisesta varmistavina materiaaleina. Videotallenteiden katsomisesta ja tutkimuskäytöstä laadittiin tarkat eettiset säännöt 11/2003. Kaikki analysoijat olivat olleet vähintään kaksi vuotta mukana tutkittavan yhteisön toiminnassa ohjaajina, opettajina, tutkijoina, tutoreina ja opetussuunnitelman kehittäjinä.

Teemojen ja alateemojen identifioiminen eri tekniikoihin olivat laadullisen analyysin keskiössä. (Ryan & Bernard, 2003) Teemojen keskeisyyttä Ryan ja Bernard (2003) perustelevat kolmesta näkökulmasta. Ensinnäkin temaattisten kategorioiden puute jättäisi luonnehinnat niukoiksi ja samalla köyhtyisi vertailu- ja selitysmahdollisuuksien tila. Toiseksi teemojen identifioinnin kautta on helpompi arvioida tehtyjä metodologisia valintoja ja kolmanneksi eksplisiittinen ja jargonista vapaan epistemologian positioituminen nähdään arvona laadullisessa tutkimuksessa. (Ryan & Bernard, 2003)

Kokeilevassa analyysissa esimerkiksi ensin määritettiin kaksi tuntia kestäneestä 10 hengen ryhmäkeskustelusta puheenaiheet eli temaattiset sisällöt sekä poimittiin niiden puheesta viittaukset temaattisten sisältöjen sosiaaliseen alkupeirään. Sitten temaattiset sisällöt luokiteltiin pääkategorioihin sosiaalisen alkuperän mukaan käyttäen bahtinilaisen äänen mukaista kategorisointia. Seuraavaksi

toistuvat puheen sisällöt ekstrahoitii ja etsittiin keskenään jännitteiset sekä ristiriitaiset sisällöt. näkemykset ja käsitykset. (Eteläpelto, Lahti, Wirtanen & Hirsto, 2003)

Opettajuuteen liittyvät äänet olivat avaintemojen kautta tarkastelun kohteena. Ryhmän tehtävänä oli ollut määritellä opettajuuteen liittyviä keskeisiä sisältöjä siten, että opiskelijat pystyisivät keskustelunsa pohjalta rakentamaan itselleen opettajaksi opiskelevana ryhmänä opetussuunnitelman. Keskustelusta pyrittiin tämän jälkeen löytämään äänten välisinä siirtyminä ilmeneviä ratkaisuja ja yhdesäästelemistä ilmentävää ryhmäohjautuvuutta. Etsittiin sitä, millaisia ratkaisuvaihtoehtoja ristiriitaisten äänten dialogissa synnytettiin. Samoin huomioitiin osallistujien subjektiviteetin tuottamiseen liittyviä ilmaisuja, joita voitiin poimia samaistumisen, kuulumisen, yksilöllisen erottautumisen tai oman toiminnan, sen tavoitteiden tai toimintatapaan liittyvien omakohtaisten tai toisen läsnä olevan perspektiiviin liitettyjen viittausten kautta. Välittävinä tekijöinä ryhmäkeskustelussa havainnointiin yleistä työskentelyn organisoitumista, työnjakoa sekä käytettyjä symbolisia välineitä. (Eteläpelto, Lahti, Wirtanen & Hirsto, 2003)

Kyseisestä koulutuskokeilusta kerättyjä aineistoja analysoitiin siis muun muassa tutkijatriangulaatioissa temaattisen analyysin avulla (Braun & Clarke, 2006). Aineistot oli litteroitu, ja niitä luettiin useaan kertaan etsien säännönmukaisuuksia ja merkityksiä. Joissain tapauksissa (Eteläpelto & Lahti, 2008) tutkijat lukivat aineistoa erikseen ja eriävistä näkemyksistä keskusteltiin sekä vertailtiin. Materiaali pyrittiin järjestämään luokiksi sen jälkeen, kun aineistolähtöiset koodit oli luotu. Opiskelijoiden kielellisiä ilmaisuja kunnioitettiin ja niissä pyrittiin pitäytymään vaikkakin häivyttiin henkilöiden tunnistettavuutta pseudonyymien ja murteellisten ilmaisujen muotoiluna. Luokittelun jälkeen tutkijat keskustelivat ja aineisto koostettiin potentiaalsiin teemoihin ja mielekkäät aineistot koottiin teemojen alle. Näin tunnistettiin laajemmat teemat, joiden alla koodatut yksiköt sijoitettiin näitä yhdistellen muun muassa käsitekarttoihin siten, että kyettiin synnyttämään laajempia yleisteemoja.

Aineiston luokittelua kehiteltiin seuraavin vaihein:

- absoluuttisten ja prosentuaalisten frekvenssien laskeminen → temaattinen analyysi yli tilanteiden → tutkijat lukivat aineistoa erikseen → vertailu eriävistä näkemyksistä → luokitusten laadinta → koodittaminen ja koostaminen teemoiksi → käsitekartaston jako pää- ja alateemoihin → edustavan temaattisen kartan laatiminen → teemojen käsitteellinen hionta → tarinan täsmennys → teemojen täsmällinen nimeäminen → III ja IV artikkeli: laskettujen tietojen yhdistäminen kuvaamaan alkuperäisten ilmausten absoluuttista frekvenssiä → heikoimman ja vahvimman tilanteen vertailu.

Temaattisessa analyysissä näkyvät klassiset Oplerin (1945) kolme periaatetta: teemat ovat havaittavissa eli tutkittavissa vain datassa esiin tulleiden ilmaisujen myötä vice versa eli ilmaisut ovat merkityksettömiä tutkimuksessa ilman temaattista referenssiä. Toiseksi teemojen tietyt ilmaisut on tunnistettava hyvin

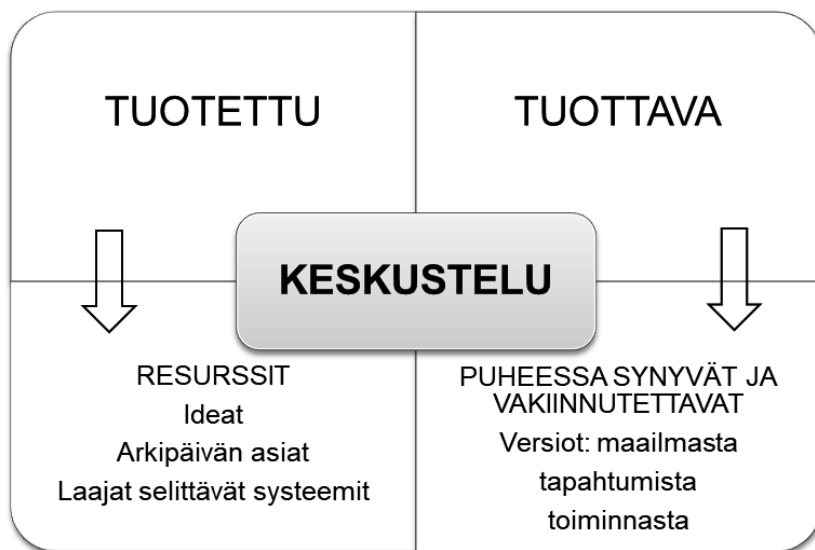
hienovaraisina, symbolisina ja omaperäisinä. Kolmantena analyysissa saadaan näkyviin erilaisia keskinäisessä suhteessa olevia teemajoukkoja. Tällöin merkittävää on huomata minkä tahansa teeman kohdalla esiintymistiheys, laaja-alaisuus eri kulttuuristen käytänteiden ja käsitysten keskuudessa, miten ihmiset reagoivat, kun tematiikkaa rikotaan ja voima, jolla käsitettä kontrolloidaan eri konteksteissa määrellisesti, voimakkuuden tai vaihtelun osilta. (Opler, 1945)

Oppimisen yhteisöön eli pienryhmään osallistumisessa oli vaihtelua yksilöiden välillä. Siksi sekä oppimisen yhteisölliset että yksilölliset aspektit pyrittiin huomioimaan tapaustutkimuksissa. Pyrkimyksenä oli löytää tapauksista sellaiset käsitteiden ja analyysin kohteet, joiden avulla tavoitettiin sekä yhteisön relevantit että yksilölliset, vuorovaikutuksessa ilmenevät seikat, vaikka tuloksia ei tutkittuakaan yksilötasoisina. Käsitteet tapaustutkimuksessa tematisoitiin sosiokonstruktivistista teoriaa vasten, sillä sen varassa oppimisyhteisön vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista tarkasteltiin (Eteläpelto & Collin, 2004) ryhmässä ilmenneissä teemoissa.

Pitkäkestoisessa ryhmässä emotionaaliset ja affektiiviset ulottuvuudet nousivat vuorovaikutusprosessien myötä keskeisiksi ja ryhmän koossa pysymisen sekä sen toiminnan jatkuvuuden turvaamisen kannalta näiden ymmärtäminen oli tapauksissa keskeistä. (Lahti, Eteläpelto & Siitari, 2004) Tunteiden, emootioiden ja affektien suhdetta ei tuolloin eroteltu. Kuitenkin affektit ymmärrettiin tunteiden ja emootioiden yläluokaksi ja muualla näiden suhteita on täsmennetty kognitiivisen tarkastelun ja psykoanalyysin kentällä muun muassa niihin kohdistuvan tietoisuuden asteetta todentaen. (Matthis, 2000; Ortony, Collins & Clore, 1988)

Tutkimuksen aineiston käyttämisestä eettisesti korkeatasoisesti keskusteltiin ja sovittiin opiskelijoiden kanssa. Lisäksi osatutkimuksissa julkaistut sekä anonymisoidut ekstraktit käsiteltiin Helsingin Yliopiston eettisten ohjeiden mukaisesti. Tutkimuksiin osallistuneita oli informoitu käynnissä olevista tutkimuksista, ja he tiesivät osallistuvansa tutkimuksiin. Tutkijakollegat tiesivät kanssakirjoittavansa muun muassa toistensa tohtoriopinnoissa käytettäväksi tulevia artikkeleita. Tässä väitöstutkimuksessa on pidättäydytty aineistoissa, joita tutkija oli mukana keräämässä. Osallistujien anonymiutta on entistä tarkemmin suojattu ekstraktien yhteydessä häivyttämällä muun muassa sukupuoliolettamuksia pseudonyymeja käytettäessä, ja mahdollisesti identifioivat seikat puheen tyyliin on häivytetty. Kenenkään yksilön tapaa oppia tai puhua ei tarkastella tai taulukoida tunnistettavasti, vaan ekstrakteista etsitään ryhmätasoisia ja ohjauksellisten työkalujen käyttöön vaikuttavia asioita, kuten teemasisältöjä, tarpeita ja argumentoinnin luonnetta.

Laadullisessa sisällönanalyysissä aineistosta nousi näkyviin viittauksina ryhmän keskusteluissa tai yksilöiden omassa sisäisessä dialogissa mahdollisesti ilmenneitä ongelmia. Puheen rooli ajattelua ilmentävänä seikkana ryhmän toiminnassa on konstruktivistisena ja situationaalisen ryhmän arvoja muun muassa kantavaa, kannattelevaa, rikkovaa, tuhoavaa tai rakentavaa. Käytännössä tämä yleensä tarkoittaa sitä, että mahdollisesti puhe etenisi puheenvuorittain ja keskusteluun vaikuttaisivat institutionaalinen identiteetti ja tehtävänanto. (Hepburn & Potter, 2007) Diskursiivisen psykologian, jota Potter ja Hepburn edustavat, periaatteisiin peilaten voidaan hahmottaa puhe toimintaorientaationa eli puhe toimii ja samalla säätelee toimintaa.



Kuvio 1. Diskursiivisen psykologian periaate (Hepburn & Potter, 2007)

Edellä esitetyn kaavion ”keskustelussa tuottavaa periaatetta” tarkoitetaan tarkasteltaessa artikkeleissa kuvattuja opiskelijoiden ilmentämiä tarpeita ja puhumalla rakentuvaa pienryhmätyöskentelyä seuraavilla tavoilla luokitellen.

Artikkeleissa I ja II aineiston luokittelussa käytettiin aluksi pääalueiden sisältöjä kuten esimerkiksi:

- omaan persoonaan ja opettajaidentiteettiin kohdistuva reflektointi ja uudelleenmäärittely
- opettajuus
- sosiaalisten vuorovaikutustaitojen, yhteisöllisyyden ja kommunikation kehittäminen
- koulutodellisuuteen kasvu
- vertailu muunlaiseen opiskeluun

Ensin tarkasteltiin, millaista oppimista havaittiin. Edellä esitetyillä pääalueilla tarkasteltiin haastatteluissa esiintyneiden huomioiden määrää taulukoiden kokonaiskuvaan, ja pääalueet jaettiin vielä konkretisoiviin sekä havainnollistaviin alaluokkiin, kuten esimerkiksi opettajuus jaettiin havaintosanoituksiin alaluokissa:

- oma minä ja hyvä opettajuus
- ideaalin inhimillistyminen
- opettajuuden kompetenssi tietämistä laaja-alaisempaa
- opettajan sosiaalisten taitojen merkitys
- opettajuuden uutta tiedostamista vaikea toteuttaa

Ekstrakteilla kuvattiin artikkeleissa I ja II kyseisiä alaluokkia esimerkein varoen kuitenkin, että sitaatti irtoaisi kontekstistaan siten, että syntyisi virheellinen tulkinta. Yksityiskohtia sijoitettiin pääkohtien alle ja eri nimillä puhutut saman asian muodot jäsenneltiin yhteisiin luokkiin. Teorian ilmenemistä haastatteluissa huomioitiin esimerkiksi poimimalla haastatteluista Mercerin (2000) ”yhteisön tunnusmerkkejä” tai Wengerin (1998) ”ryhmän ja yksilön suhdetta pohtivia kohtia” tai Öystilän (2002) ”ryhmän vaiheiden kuvausta havainnollistavia kohtia”. Eri tutkijaosapuolet arvioivat analyyssejä sekä tulkintoja sekä hahmottivat jatkotutkimuksen kohteita teoreettisten näköalojen kautta. Yhdessä pohtien päätettiin myös materiaalin runsauden vuoksi jättää I ja II artikkelin kohdalla pois oppimispäiväkirjojen käyttäminen haastattelujen ohella analysoituina tutkimusmateriaaleina, mutta analyysin taustalla luettiin opiskelijoiden tuottamia sähköisiä aineistoja, kuten maileja, oppimispäiväkirjoja, yksilö- ja ryhmätason opiskelusuunnitelmia sekä portfolioita. Lisäksi tutkijoiden käytössä oli ryhmätapaamisten videointeja, opiskelijoiden arviointeja ilmapiiristä ja kommunikaatiokulttuurista.

Artikkeleissa III ja IV analyysivaiheessa laadittujen käsittekarttojen myötä syntyi lisää myös alateemoja ja hierarkkisesti niiden yläpuolella olevia pääteemoja. Lopuksi vielä teemoja tarkasteltiin suhteessa koko aineistoon siten, että arvioitiin teemojen edustavuutta suhteessa aineistoon. Käsitteellinen täsmentäminen vielä loppuvaiheessa synnytti tarinallisen yhteneväisyyden ja tuloksia kuvattiin joissain tapauksissa (Eteläpelto, Littleton, Lahti & Wirtanen, 2005; Eteläpelto & Lahti, 2008) myös laskennallisella esimerkiksi frekvenssitiedolla. (Eteläpelto, Lahti, Wirtanen & Hirsto, 2003)

Pohdintaosiossa subjektiuden tukemista tarkastellaan täsmällisemmin toimintaorientaation näkökulmasta. Kohteena on silloin ryhmän hyödyn näkökulmasta subjektin resurssina olemisen laajentaminen aktiiviseksi tuottajaksi keskustelussa sekä vertaisryhmään osallistuttaessa että yksilön mahdollisesti tästä saama hyöty omassa sisäisessä dialogissaan. Pohdintaosassa tuodaan esille pedagogisen tukemisen eli scaffoldingin mahdollisena osana viittaus erilaisten havainnointia kohdentavien tekniikoiden ja uusia vaihtoehtoisia toimintatapoja mallintavien mahdollisuuksien olemassaoloon.

3.5 Luotettavuuden arviointi

Julkaistut tutkimukset olivat osa laajempaa tutkimushanketta, ja Kasvatustieteen päivillä esiteltiin edellä kuvatun analyysimallin kehittelyä ja kriittisiä näkökulmia siihen (Eteläpelto, Lahti, Wirtanen & Hirsto, 2003). Tällöin tuotiin esiin kriittinen tarkastelu yksilökonstruktivistisesta oppimiskäsityksestä ja sille leimallisesta sisältöjen merkityksen sekä sisällöllisen analyysin minimoimisesta. (Saariluoma, 1997) Yksilökonstruktivistisen tarkastelun sijaan tutkimuksissa keskiöön nostettiin oppimista yhteisöllisenä prosessina ja osallistumisena, jolloin pyrittiin löytämään sellaisia käsitteitä ja analyysin kohteita, joissa sekä oppimisen yhteisöllinen että yksilöllinen aspekti huomioidaan. Yksilöllinen vaihtelu on usein huomattavaakin ja siksi tavoiteltiin sellaisten käsitteiden tematisointia oppimista koskeviin teorioihin nojaten, joissa yhteisön ja yksilöiden vuorovaikutuksessa ilmenevät relevantit aspektit olisivat läsnä aineistoa tarkasteltaessa. Esimerkki aineiston koikeilevasta analyysistä vaiheineen on esitetty kyseisessä artikkelissa (Eteläpelto, Lahti, Wirtanen & Hirsto, 2003).

Kehitely luokittelujärjestelmä kussakin artikkelissa on kvalitatiiviselle aineistolle tyypillisesti luonteeltaan eklektistä ja perustui muun muassa vertailuihin ja vastakkainasetteluihin. (Saldana, 2009) Usein aineiston analyysin kuvaus on artikkelissa jäänyt koodauksen, luokittelun teemoittelun ja tyypittelyn osalta kuitenkin ohueksi. Päättelylogiikkana laadullisessa aineistossa voi olla aineistolähtöinen eli induktiivinen, deduktiivinen eli teorialähtöinen tai teoriaohjaava abduktiivinen. Teoriaohjaava sisällönanalyysi tapahtuu aineiston pelkistämisen, ryhmittelyn ja käsitteellistämisen kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2009) ja sosiokonstruktivistinen teoriaparadigma oli läsnä osatutkimusten analyysiprosessissa.

Datan lajittelua ja tutkimuskysymysten mukaista teemoittelua sekä alateemoittelua ohjasi yhtenä tekijänä tausta-ajatus lähikehityksen vyöhykkeestä siihen liittyvistä sosio-emotionaalsiin haasteisiin ryhmässä. On mahdollista, että esiymmärrys sekä tutkijan ja ryhmän syvenevä kiinnostus tutkimuskysymyksissä ilmaistuihin kohteisiin sekä kuvatut metodologiset valinnat (artikkelit III ja IV) myös ohjasivat datasta nousevia huomioita.

Artikkeleiden analyysissa pyrittiin myös kiinnittämään huomiota aiempien empiiristen tutkimusten ryhmätoiminnan ehdoille tärkeiksi osoittamiin seikkoihin. (Littleton & Miell, 2004; Moran, 2010; Sawyer, 2007) Ensin pyrittiin saamaan kokonaiskuva koskien kaikkea käsillä ollutta materiaalia. Opettajankoulutuskontekstissa keskusteltiin havainnoista toisten analyysia tekevien tutkijoiden kesken.

Ryan ja Bernard (2003) esittelevät näkemyksen tutkijan teoreettisesta sensitiivisyydestä käsitteellistäessään teeman hahmottumisen prosessia. (Ryan & Bernard, 2003) Artikkelien tapauksissa kyseessä oli tutkimusyhteisö, jossa oli ”pääsy toinen toisensa intellektuaalisiin varantoihin”, kuten yhteisöllisyyden teorialat tilannetta käsitteellistävät (Wenger, 1998). Täsmennetysti päästiin Ryan ja

Bernardin (2003) esittämällä tavalla myös rikastumaan toinen toistensa teoreettisesta sensitiivisyyskykyisyydestä, henkilökohtaisista kokemuksista, opiskelukontekstin ”slangin” ymmärtämisestä sekä samankaltaisista aiemmista teoreettisten ilmiöiden kokemuksista.

Analyysin osalta jouduttiin yleisesti arvioimaan kriittisesti tutkimuksen analyysin pätevyyttä, jota laadullisessa työskentelyssä validoivat relevanssi ja aitous. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1996) Väitöstutkimuksen osalta aitouden toteutumista varmentaa se, että tutkijalla on substanssiin liittyviä akateemisia pätevyyksiä sekä kokemusta ja hän toimi työsuhteessa kyseissä yhteisöissä ja tuntee diskurssin. Relevanssia varmensivat validit kategoriat ja triangulaatio muun muassa haastattelututkimukseen osallistuneiden kuulemisena. Opiskelijoiden tutustuttua tutkimukseen ja tulkintoihin heille tarjottiin mahdollisuus ottaa kantaa tuloksiin haastatteluista tehdyn ja tämän tutkimuksen pohjana olevan aiemman tutkimuksen analyysin osalta. (Lahti, Eteläpelto & Siitari, 2004) Tällä varmistettiin käsitteiden yhteyttä aineistoon. (Yin, 2009)

Tutkimuksen luotettavuutta varmentaa se, että tutkija edustaa sekä opettajan (AO), opettajankouluttajan että psykoterapeutin ja psykoterapeuttien kouluttajien pätevyyksiä sekä ammatteja. Tutkija on ollut mukana valitsemassa opiskelijoita kyseiseen koulutusohjelmaan ja toiminut toisena ohjaajana yhden (ei tutkimuksen keskiössä olevan ryhmän) ryhmäprosessin alussa. Tutkijan subjektiivisuuden häiritsevyyttä torjuttiin myös tutkimusyhteisön keskinäisellä kriittisellä kollaboraatiolla ja toisaalta hyödynnettiin tutkijoiden erilaisia kokemuksellisia sekä intellektuaalisia varantoja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010) Tutkimuksen validiteetin kriteereitä on kunnioitettu kollaboroimalla tutkimuksia ryhmässä sekä yhteistyössä kohdehenkilöiden kanssa.

Tutkimuksen uskottavuuteen vaikuttavat valitut merkitysyksiköt – liian suurina se voivat sisältää useita merkityksiä ja pieninä sirpaloida aineistoa. (Greeneheim & Lundman, 2004) Uskottavuus taas on käyttövarmuuden ja siirrettävyyden ohella yksi luotettavuuden tarkastelua ohjaava tekijä. (Larsson, 2005) Tutkimuksen eettinen arvo ja käytännöllisten kriteerien saavuttaminen ovat myös muun muassa Larssonin (2005) mukaan luotettavuuteen liittyviä tekijöitä. Tulosten yleistettävyyttä teorian näkökulmasta lisäsi se (Kakkuri-Knuuttila & Heinlahti, 2006) , että muiden tutkimusten tulokset ja osatulokset tukevat tämän tutkimuksen tuloksia, eli tutkimus kuuluu yksikön tiimoilla toimineeseen silloiseen tutkimus- ja tutkijayhteisöön. Laadullisessa kontekstissa tutkimuksen yleistämisen hyve tarkoittaa siirrettävyyttä (Eskola & Suoranta, 1998) ja sen voi todentaa muun muassa tutkimusyhteisön sisäisillä viittauksilla.

Tutkimuksessa vertaistapahtumaa tarkastellaan autenttisen tilanteentarkastelun sijaan kokijoiden havaintojen kautta perustuen heidän haastatteluihinsa ja omiin arvioihinsa. Silti tarkastelun voidaan nähdä tavoittavan kollaboroivalle reflektoisuudelle, sen tukemistarpeille ja yhteissäätelylle keskeisiä asioita. Tutkimuksessa on irtauduttu fragmentaarista seikoista ja suunnattu yksilöiden kuvauksiin

identiteettinsä muodostumisesta. Dialogin, diskurssin ja positioitumisen aspektit ovat välineitä ymmärtää oppimista. Tällöin oppiminen voidaan nähdä arkkitehtuurin tavoin laajempänä kokonaisuutena kuin vain mitä rakenteiden kautta nähtäisiin. Oppiminen voidaan hahmottaa minuuden ja identiteetin muutoksen prosessina. (Ropo & Gustafsson, 2010) Opiskelijoiden itsearvioivien äänien kautta identiteetin näkökulmat ovat vahvasti läsnä tässä tutkimuksessa.

Metodologisesti tutkimuksen haaste oli selkeästi siinä, että design based –asetelmat jäivät hiukan aikaansa edellä olevina puolitiehen, vaikkakin artikkeli II:ssä tätä jo lievästi tavoiteltiin pohjaksi seuraaville tutkimuksille. Tutkimuksen perusteella voidaan väittää, että pitkäkestoisessa pienryhmässä ammatillista identiteettiään opettajuuden osalta kollaboroivilla on tarve sellaiseen symmetrisyyden säilyttävään scaffolding-tukeen, joka voisi olla sovellettavissa myös kouluelämään. Artikkeliperustaisena väitöskirja muodostaa tutkimuskohteeseen erilaisen suhteen kuin mitä olisi monografiamuotoisella tutkimuksella saavutettu. (Kivistö & Pihlström, 2018)

Tutkimuksen eettinen laadukkuus on ollut tavoitteena tutkimuksen alkuvaiheista asti. Sitä on toteutettu suojelemalla tutkittavien identiteettiä, pyrkimällä totuudellisuuteen avointen keskusteluiden kautta ja tunnistamalla ulkopuolisten sekä henkilökohtaisten tilanteiden mahdolliset paineet. Kuten todettu, aineistoa käsiteltiin Helsingin yliopiston eettisten ohjeiden mukaisesti. Myös sisällönanalyyssissä on pyritty huomioimaan eettisyyden näkökulman esilläolo ja merkitysulottuvuus.

Tutkimuksessa kyseessä olevat ilmiöt ovat klassisia ja sellaisina edelleen varsin vähän tutkittuja aikuisten ja kasvokkain tapahtuvan pitkäkestoisen symmetrisen pienryhmäkollaboroinnin osalta. Kasvokkain tapahtuvassa vertaiskontekstissa esiintyy ihmisyyden pysyvyyden äärellä maailman muutoksista huolimatta samankaltaisia reflektoinnin, tuen tarpeen ja yhdessäsäätelyn ilmiöitä kollaboroitaessa. Rajallisen aineiston laadullinen analyysi merkitsee, että tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä.

4 Tutkimuksen tulokset

Luvuissa 4.1–4.4 esitetään kokoavasti osatutkimusten päätulokset artikkeleittain. Yksityiskohtaisemmat tiedot analyysivaiheista, tuloksista ja tulkinnoista ovat alkuperäisissä artikkeleissa. Tämän väitöstutkimuksen luvussa 3 on kuvattu tutkimuksen toteuttamisen periaatteita.

Pohdinta -luvussa 5 peilataan teoriaosion esittelemiin käsitteihin kyseisten. artikkelien tuloksia. Tällöin myös tulosten valossa tarkastellaan sitä, mistä lähtökohdista ja millä keinoin kollaboraatiota voitaisiin scaffolding-merkityksessä tukea. Kollaboratio asiantuntijuuden ja ammatillisuuden osilta opettajilla ilmenee kasvussa lähikehityksen vyöhykkeellä. Tällöin ammattiteissa on tavoite oppia toimimaan muun muassa haastavissa emotionaalisissa ja sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa.

4.1 Miten yhteisöllinen pienryhmäprosessi rakentaa opettajaksi opiskelevien ammatillista subjektiutta (I artikkeli)

Osatutkimuksessa tutkijan oppimistavoitteena oli ymmärtää myös metodologisesti, miten haastatteluaineiston pohjalta voitaisiin havainnoida oppimisen laatua intensiivisessä pienryhmässä, jossa opettajaksi kasvamisen lähteenä hyödynnetään myös ryhmässä toimimista. Myöhemmin kirjoitettiin tähän väitöstutkimukseen sisältyvän esitys ja artikkeli (Eteläpelto, Lahti, Wirtanen & Hirsto, 2003) vuorovaikutuksen erilaisista analyysitavoista sekä kriittisistä näkökulmista tähän liittyen. Kyseissä julkaisussa tavoiteltiin havainnointia opiskelijoiden bahtinilaisista ”äänistä” ja näkemystä koostaa monimuotoista tutkimusaineistoa, jota voitaisiin tarkastella myös muun koulutuksessa tuotetun materiaalin, kuten oppimispäiväkirjojen, sähköpostien ja videoitujen tapaamisten rinnalla.

Osatutkimus suuntautui tarkastelemaan itse- ja opettajuusreflektion osalta opiskelijoiden kokemuksia omasta kehitymisestään ja käsityksiään siihen vaikuttaneista tekijöistä. Huomio kiinnitettiin opiskelijoiden opettajuuden reflektoinnin ja opettajaidentiteetin rakentamisen yhteydessä erityisesti yhteistoiminnan sosiaalisten ja emotionaalisten tekijöiden oppimista edistäviin puoliin eli miten opiskelijat kokivat oppineensa pienryhmässä. Ryhmän merkitystä luodattiin erikseen haastattelukysymyksissä. Tutkimuksen kohteena olivat ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen tehdyt haastattelut, joita analysoitiin luokitellen opetussuunnitelmassa esitettyjen keskeisten prosessien mukaisesti.

Osatutkimus eteni laadullisen analyysin kautta tarkastelemaan sitä, miten opiskelijat kokivat oppimisen pienryhmässä. Ryhmän jäsenyys oli yllättänyt oppimiskokemuksena sellaisenkin opiskelijan, joka oli jo aiemmin kuulunut johonkin toiseen ryhmään. Opinnot ryhmässä olivat merkitysneuvotteluiden myötä virittäneet

myös itsereflektiota ja omien opettajuutta koskevien käsitysten muuttamista rikkoen stereotypioita ja inhimillistään ideaaleja.

Kiinnostavaa oli, että opiskelijat huolestuivat oman identiteettinsä lujuudesta ryhmässä – kyky kohdata vaikeita asioita ja suojata subjektiutta huomattiin haastavaksi ryhmässä opiskelun edetessä. Tämä mursi myös suorittamisen metaforaa opiskeluista siten, että orientaation kuvattiin laajentuneen koskemaan myös itseymmärrystä muutoinkin kuin opettajuuden osalta. Omaksumis- ja osallistumismetaforien kautta tarkasteltuna opiskelijat näyttivät pienryhmän myötä suuntaavan erityisesti osallistumiseen.

Osatutkimuksen tutkimuskysymysten näkökulmasta nousi kiintoisalla tavalla esiin ajatus ryhmän motivoivasta luonteesta siten, että oppimisympäristöllä ja sosiaalisella vuorovaikutuksella olisi vaikutusta pienryhmässä. Tällöin yksilön teemmälle tulkinnalle ympäristön piirteistä nousee rooli, kun toimintaa suunnataan oppimistehtäviin. Samoin subjektin kyky joustavasti vaihdella toiminnan vaatavuustasoa olisi voinut olla mahdollinen, mutta ei tullut esille aineiston pohjalta. Opiskelijat osoittivat kaipaavansa teoreettisen ymmärtämisen lisäksi myös vuorovaikutuksen oppimista.

Oman näkökulman kapeus ravisteli opiskelijoita. Erimielisyyksiin sekä kriiseihin törmääminen näyttäytyivät tämän tutkimuksen valossa vievän eteenpäin paitsi substanssi- ja opettajuusosaamisessa myös ryhmäytymistä prosessoitaessa. On huomattava, että mikäli ryhmäprosessia (Tuckman, 1965) ei olisi kuultu opiskelijoiden kautta sensitiivisesti, niin esimerkiksi kyseessä olleen ryhmän osalta korostunut kuohunta olisi saattanut vaihetarkastelussa jäädä vaille huomiota. Opiskelijoiden äänen kuuleminen yli vaihetarkastelun johti jatkotutkimuksissa eteneeseen konfliktia tarkastelemaan suuntaan.

Erityisesti ryhmän pitkäkestoisuus mahdollisti huolellisen prosessin läpikäymisen. Täyden kypsän toiminnan yhteisöksi kasvaminen vaikutti hyötyvän tunnenäkökulmasta vallan ja kuuntelemisen elementtien äärellä. Kuohunnan keskellä syveni keskustelujen merkitys identiteetin muodostumisessa. Tämä johdatti jatkossa osatutkimuksissa refleктоimaan puheen ja kommunikaation aspekteja aineistossa.

Konsensuksen näkeminen uhkana ryhmän kehittymiselle merkitsi sekä motivaatiota kurottaa mukavuusalueelta lähikehityksen vyöhykkeelle että siementä konfliktoivan diskurssin jatkumiselle. Samoin ryhmäprosessi mahdollisuuksineen sisälsi myös haasteita itse- ja yhdessäsäätelyn taitojen heikkoudessa muun muassa liiallisen voimavarojen kuormittamisen osalta. Merkittäväksi tulokseksi ja tulevia tutkimuksia suuntaavaksi seikaksi tästä tutkimuksesta nousi opiskelijoiden ilmaisemat tarpeet: toisten huomioon ottamisen oppiminen ja yhteisöllisyyteen liittyvien emotionaalisten aspektien ymmärtäminen. Huomionarvoista tämän väitöstutkimuksen osalta on jo tässä ensimmäisessä artikkelissa esiin noussut simmeliläinen subjektiuden tila: ryhmän sosiaalisissa suhteissa ja vuorovaikutuksessa

merkityksellistä on myös tosiasioiden myönteisellä tai kielteisellä piilottamisella. (Simmel, 1964)

Jännitteisten sosiaalisten tilanteiden kyseessä ollessa hahmoteltiin ryhmän mahdolliseksi taidoksi sofistikoitunutta tietämättömyyden ”not-knowing”-asennetta (Anderson & Goolishian, 1992). (Lahti, Siitari & Eteläpelto, 2006) Tämän taidon myötä opiskelijat voisivat murtautua ennalta annetuista käsityksistä tilaan, jossa lukitsematon luovuus mahdollistaa osallistumisen kollaboraatioon tutkivalla otteella. Tämä saattaisi syventää omistajuutta opittaviin asioihin - asian tutkiminen nousi jatkotutkimuksen suunnaksi.

4.2 Conflict as a challenge to productive learning during long-term collaboration (II artikkeli)

Toisen osatutkimuksen näkökulma keskittyi lähikehityksen vyöhykettä haastavan konfliktin uhan sekä mahdollisuuden sanoittamiseen opiskelijoiden kokeman perusteella erityisesti sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin näkökulmista. Teorioiden perusteella konflikti ansaitsi huomion ryhmän pitkäkestoista prosessia tarkasteltaessa, sillä sen on nähty kehittävän funktionaalisuutta ryhmässä. (Azmitia, 2000)Tämän väitöstutkimuksen tutkimuskysymysten kohteena onkin ymmärtää opiskelijoiden kokemusten valossa konfliktien luonnetta pienryhmässä kollaboroitaessa ja lopulta sitä, miten toimien sosiaalisia konflikteja voitaisiin hyödyntää opettajuuden kompetenssin kehittämiseksi.

Tavoite oli jo tässä osatutkimuksessa kuitenkin edellisessä artikkelissa I esille tulleen konfliktisensitiivisyyden myötä tarkastella konfliktia yhtenä keskeisenä haasteena tavoiteltaessa syveneviä opettajuuden ammatillisia kompetensseja. Tutkimalla pyrittiin ymmärtämään, kuinka emotionaalisista ja sosiaalisista elementeistä syntyneistä konflikteista voisi tuetusti jalostaa henkilökohtaista oppimista sekä opettajilta edellytettäviä emotionaalisia ja sosiaalisia kompetensseja, välttämällä kuitenkin ryhmän ulkopuolelta aktiivisesti tuotavia keinotekoisia konfrontaatioita.

Yksilötason ja ryhmätason konflikteja tarkasteltaessa havaittiin tutoroinnin näkökulmasta se, että yksilötason henkilökohtaiset seikat olivat yhteydessä ryhmätason tapahtumiin. Tämän myötä nousi esiin tarve scaffolding-tuesta, jonka kautta voisi ryhmän ilmapiiriä ja kommunikaation tyylejä ymmärtää ja työstää. Oman ajattelun artikuloiminen ja eksplikoiminen säädellysti vie metakognitiivisen tiedostamisen äärelle. Tässä herää ryhmässä toimimista vasten pohdittuna esille ajatus tarpeesta käsitteelle ”yhteissäätelevä kollaboraatio”, jota ei kuitenkaan lanseerattu osatutkimuksessa. Havainnot haastatteludatasta nostivat pohdintaan kriittistä suhtautumista (Azmitia, 2000) sellaista ajatusta kohtaan, että kollaboroivassa suhteessa pystyttäisiin automaattisesti säätämään negatiivisia affekteja ja turhaumia, koska siinä osanottajat olisivat oppineet lukemaan herkemmin toinen toistensa emotionaalisia vihteitä. Mahdolliseksi täsmentyi aineistosta se, että

läheiset suhteet voivat myös lykätä hyödyllisen konfliktin syntymistä ja siten myös hidastaa ratkaisujen syntymistä, kuten myöhemmissä tutkimuksissa on toisessa kontekstissa todettu (Arvaja, 2005). Tämä johdattaa opettajaksi opiskelevan huomioivassa ja refleктоivuudessa taitavassa kollaboraatioon osallistumisessa oman opettajuuden subjektiuden sekä sosiaalisissa suhteissa toimijuuden peilinteen. Pohdinnan ytimessä kuvastuu silloin se, kuinka huomioitaisiin oman toimijuuden riippumattomuutta vertaissuhteiden läheisyydestä tai etäisyydestä huolimatta. Kysymys on ricourilaisen fenomenologian näkökulmasta eksistenssille keskeinen.

Ryhmässä konfliktien myötä positioitumisen ja näkyväksi tulemisen vaateet haastavat subjektiuden sekä agenttiuden neuvotteluiden tilan kautta. Pitkäkestoisuus näyttäisi osatutkimuksen valossa edistävän tämän tilan muodostumista ja relationaalisen identiteettityön viriämistä. Tavoitteeksi konfliktien hyödyntämisen näkökulmasta tutkimuksessa nousee sellaisen reflektiivisen tilan ja ympäristön mahdollistaminen, jossa säätelevyyttä voidaan kohdentaa myös omaan henkilökohtaiseen viestimisen tyyliin. Ryhmä näyttikin tarjoavan oppia paitsi emotionaalisesta ja sosiaalisesta dynamiikasta myös toisten vertaisten katseiden alla tapahtuvasta oman ideaaliminän työstämisestä.

Osatutkimuksen tuloksena löydettiin kommunikaatiokulttuurin itsessään nousevan tärkeään rooliin tapaamisten aikana ryhmän käsitellessä konflikteja. Samoin havaittiin ryhmän kokemuksena käsitteellisyuden kasvu kirjallisuuden lukemisen ja toinen toisensa intellektuaalisin varantoihin pääsemisen myötä. Kirjallisuuden voisikin olettaa toimivan eräänlaisena suhteessa olona ja sisäisessä moniäänisyyden dialogissa kollaboroinnin harjoitusvastuksena ja toisaalta referenssinä käytettynä osallisena äänenä vertaiskollaboraatioissa. Kontekstuaalisina ehtoina konfliktin hyödyntämiselle opiskelijat toivat esiin emotionaalisen turvallisuuden sekä ryhmän prosessin pitkäkestoisuuden ja riittävän ajankäytön reflektiolle.

Tutkimuksen myötä haavoittuvuuden löydöksiä havaittaessa nousi siis esiin työskentelyn edellytyksenä emotionaalisen turvallisuuden tarpeen aspekti ryhmässä. Vaikka intensiivinen pitkäkestoinen ryhmä ei ole terapiaryhmä, sama lähtökohta nousi esille tutkitussa ryhmässä edellytyksenä tuoda henkilökohtaisesti merkityksellisiä seikkoja esille ryhmässä. Näin ollen oman identiteetin merkitysneuvotteluiden tilan toteutuminen ryhmässä edellyttää luottamusta ja kykyä kuunnella toisia. Myös nonverbaaleilla konkreettisilla toimilla, kuten ilmeiden käytöllä, on opiskelijoiden kertoman mukaan merkitystä edellisessä osatutkimuksessa teorian näkökulmasta nähtyjen salaisuuksien (Simmel, 1964) ohella. Ammatillisen opettajaidentiteetin rakentamisessa sekä agentiksi kasvamisessa ryhmän jäsenet voivat – sekä minän ideaaleista riisuuduttaessa että vahvuuksissa lujittumisessa – tukea toinen toistaan virittymällä säätelyn tilaan kollaboraatioissa ilman defensiivistä asian tai tunteiden poissulkemista.

4.3 Students' accounts of their participation in an intensive long-term learning group (III artikkeli)

Kolmannessa osatutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan opiskelijoiden omia kokemuksia osallistumisestaan kollaboroivaan pienryhmään kahden vuoden ajalta. Tarkastelun kohteena olivat myös opiskelijoiden oppimiskokemukset suhteessa osallistumiskokemuksiin etenkin opettajuuden näkökulmasta.

Orientaatiot ja positiot yhteisössä kuvantuivat opiskelijoiden oppimiskokemusten kautta. Videoituja ryhmän tapaamisia käytettiin tukemaan opiskelijoita arvioinneissaan samoin kuin avoimia ja suljettuja kyselylomakkeita.

Aineiston laskennallisessa osiossa kävi ilmi, että opiskelijat kuvasivat osallistumistaan hyvinkin erilaisiksi orientaatioiksi etenkin valtasuhteiden, sosioemotio-naalisen osallisuuden, osallistumisen intensiteetin, asiakeskeisyyden ja teoreettisten intressien suhteen. Suhteutettaessa näitä laskennallisesti kuvannettuun osallistumiseen hahmotettiin kolmenlaista osallistumista: vahvasti, kasvavasti ja marginaalisesti osallistuvaa.

Kiinnostuttaessa sosiaalisesta ja tunteisiin liittyvistä puolista kollaboratiivisessa opiskelussa, havaittiin näiden suhteen hyvinkin erilaisia oppimisen kohteita. Kaikkein sisältöpitoisimmaksi osoittautui kasvavan osallistumisen ryhmän oppimiskokemus sosiaalisten ja tunteisiin liittyvien puolien suhteen. Vahvasti osallistuvat käyttivät ryhmää lähinnä motivaation lähteenä. Sen sijaan marginaalisesti osallistuneet kertoivat kokemuksensa ryhmässä emotionaalisesti kielteiseksi.

Vähenevän eli marginaalisen osallistumisen kokeneet sanoittivat alistumisen, vaientamisen ja hyljeksinnän todellisuutta opiskellessaan ryhmässä. Subjektivi-teetin suhteen ulkopuolisuuteen jääminen oli tuhoisaa kyseisen opiskelujoukon kontekstissa. Marginaaliin jääneet opiskelijat kuvasivat etsivänsä muita yhteisöjä ja kokemus muutti heidän käsitystä itsestään toimijoina kyseisessä kontekstissa negatiiviseen suuntaan. Tätä voitaneen pitää vakavana tuloksena tämän väitöstyön tavoitteiden näkökulmasta ja se asettaa haasteen kohteeksi myös ryhmän ohjaamisen tukemisen – scaffoldingin. Vähenevän osallistumisen ryhmästä nousi kriittisiä ääniä kuvaamaan ryhmätoiminnan puutteita: sääntöjen funktionaalisuuden, monitoroinnin, kontrollin, struktuurin, kuulemisen, tuen, opettajan läsnäolon väil-linaisuus kaihersivat heikentäen lisää sosiaalista vuorovaikutusta.

Kasvavan osallistumisen joukosta puolestaan voitiin havaita merkityksellisyttä sen suhteen, kuinka sosiaalisten aspektien yhteydessä sensitiivisyys ja syvempi ymmärtäminen tulivat tiedostetuiksi ja kasvoivat. Tämän kasvun edellyt-tykseksi näyttäytyi sosiaalisen toimijuuden ja jäsenyyden uudelleen määrittely.

Merkittäväksi tulokseksi hahmotettiin sosiaalisen ja tunnekokemuksen näkö-kulmasta pääsy osallistumaan ryhmässä. Mikäli osallisuus jää heikoksi, margi-nalisoitumisen vaara on ilmeinen ja tällä puolestaan on laadullisia vaikutuksia ryhmässä oppimiseen. Välttämiskäyttäytymisen viriäminen näyttäisi siis olevan uhka paitsi yksilön myös ryhmän kannalta siten, että välttelevän jäsenen anti

ryhmässä jää näkymättömäksi ainakin, ellei itse välttelyä nostettaisi aiheeksi ja oppimiskokemuksen kohteeksi ryhmän kesken.

Tulosten tarkastelun yhteydessä heräsi kysymys, hyötyivätkö vahvasti osallistuneet laisinkaan ryhmäkokemuksesta laadun näkökulmasta muutoin kuin opiskelumotivaation kasvun osalta. Mahdollisesti – tuloksena ei erikseen raportoitu – moniääninen ryhmä saattoi vahvasti osallistuneille merkitä myös erilaisuuden sietämisen taidon kohenemista, mikä olisi opettajuudessa olennainen taito ajatellen opettajaa yhteistyössä vertaisten kollegoidensa ja oppilaiden keskinäisen yhteisöllisyyden tukijana.

4.4 The resources and obstacles of creative collaboration in a long-term learning community (IV artikkeli)

Tutkimuksessa analysoitiin luovuuteen liittyviä vuorovaikutuksen prosesseja pitkäkestoisessa oppimisyhteisössä subjektiivisesta näkökulmasta ja toimijoiden itsensä arvioimina. Videotallenteet autenttisista ryhmän tapaamistilanteista antoivat vuorovaikutuksen analysoimisessa kehystävää taustatietoa osallistujien käsityksien lisäksi. Yhteistoiminnan esteiden ymmärtäminen luovuuden edistämisen mahdollistamiseksi yhteistoiminnassa oli myös tarkastelun sisältönä. Tästä näkökulmasta luovuus nähdään sosiaalisena eikä vain yksilöllisenä ilmiönä siten, että käytänteiden ja arjen tilanteissa luovuudelle syntyisi tila ja rooli.

Luovuudella tarkoitettiin tässä osatutkimuksessa liki samaa kuin yhteistoiminnallisessa oppimisessa on tarkoitettu korkeatasoisella oppimisella tai tuloksellisuudella eli laadulla. Tällöin uudet ideat ja uudenlaisten käsitysten monipuolinen rakentelu ylittävät yksittäisen yksilön omat opiskelulla saavutettavat mahtotilat.

Fokuksena opiskelijoilla oli konkreettisten tuotosten sijaan ennen kaikkea identiteettityön kautta syntyvä ammatillinen opettajuuteen kasvaminen sekä yksilöllisesti että kollektiivisesti. Konkreettisen muotonsa identiteettityö ottaa prosesseissa, joissa suunnitellaan ja arvioidaan ryhmänä opinto-ohjelman suorittamisen strategioita sekä neuvotellaan ratkaisuja työskentelyyn. Yksilön kapasiteetin ylittävä syvälinen ja moniulotteinen ratkaisujen perusteltu ymmärtäminen edellyttää erilaisten käsitysten näkyväksi tuomista sekä vaihtoehtoisten merkitysten ja vastakkaisuuksien paljastamista. Sosiaalisesti tarkoituksenmukainen sekä yhteisen arvostuksen saavuttava työskentely nousee luovuuden uutuuskriteerin rinnalle yhteistoiminnallisessa luovuudessa.

Luovuuden resurssit osatutkimuksen mukaan (Eteläpelto & Lahti, 2008):

Parhaimmillaan

- Ryhmän ilmapiiri syntyy keskittyneestä ja fokusoituneesta mielialoista
- Huolellista toinen toisensa kuulemista
- Ryhmän jäsenet viittaavat toistensa puheeseen myönteisellä ja huomioivalla tavalla rakentaen oman puheensa tämän varaan
- Ryhmän historiaa käytetään ja keskustelun lähteenä
- Rakennetaan vaihtoehtoisia tulevaisuuden skenaarioita
- Ilmaistaan oman näkökulman reflektiota
- Emotionaalista tukea rakennetaan suhteissa
- Vaikeissa kysymyksissä tutorin resursseja hyödynnetään
- Ohjaaja tuottaa läsnäolevaksi emotionaalista tukea (scaffolding) identifioimalla myös poissaolevan henkilön näkökulmaan

Kuvio 2. Luovuutta edistäviä seikkoja (Eteläpelto & Lahti, The resources and obstacles of creative collaboration in a along term learning community. 2008)

Vasta-aiheet

- Emotionaalisesti voimakkaasti latautunut
- Paljon puhetta negatiivisista tunteista
- Ulkopuolisuus
- Luottamuksen puute
- Turvallisuuden puute
- Epäsuhta valtasuhteissa
- Positiivisen palautteen puute
- Vastakkainasettelut puheessa
- Kahdenväliset väittelyt
- Vedotaan henkilökohtaiseen kokemushistoriaan
- Ohjaajan resursseja ei hyödynnetä

Kuvio 3. Luovuutta häiritseviä seikkoja (Eteläpelto & Lahti, The resources and obstacles of

Tutkimuksessa pohjana toimi luovan yhteistoiminnan edellytyksenä ja resursseina yhteinen historia, kulttuurin kantamat tavat, emotionaalisen tuen tunneresurssit ja näkyvyys toinen toistensa lähikehityksen vyöhykkeelle. Myös kollektiivisen lähikehityksen vyöhykkeen syntyminen luottamuksen ja turvallisuuden kenttänä kuin myös kriittisen argumentoinnin, arvojen ja maailmankuvan erojen tuomat jännitteet olivat kehittymisen käynnistäjiä.

Opiskelijat arvioivat avoimien kysymysten kautta yksilöinä opetussuunnitelman kannalta keskeisiä teemoja käsitteleviä ryhmätapaamisten videotallenteita opintojen eri vaiheista. Viiden eri tilanteen välille syntyi eroja siten, että luovimmaksi arvioitiin valituista tilanteista se, jossa keskusteltiin opiskelujen toisen vuoden kevätlukukauden alussa ryhmän pelisäännöistä. Kiintoisa oli opiskelijoiden esittämä arvio siitä, että vaikka vaihtoehtoisia näkemyksiä ryhmässä saatiinkin esille, näkemysten väliset ristiriitaisuudet eivät tulleet näkyviksi. Johtopäätöksenä osatutkimuksessa voitiin todeta, että vaikka dialogissa ristiriitojen esille tuleminen olisikin syvällisen ymmärryksen edellytys, niin ryhmässä se osoittautui yhdeksi vaativimmista prosesseista.

Erilaisten mielipiteiden esilletulo oli opintojen alkuvaiheessa vähäistä ja niiden suvaitseminen sekä tunnistaminen toteutuivat vasta opintokokonaisuuden kolmen vuoden prosessin lopussa. Erilaisten näkemysten tunnistaminen näyttäytyi opintojen puolivälissä erilliseksi siitä, että niiden olemassaolo hyväksyttiin.

Esteitä koettiin ryhmätasoisesti kolminkertaisesti yksilötasoon verrattuna ja tällaisiksi esteiksi nimettiin turvallisuusvajainen ja negatiivinen emotionaalinen ilmapiiri. Yksilötasolla esteet attribuoituivat ryhmän jäsenen persoonallisuuteen tai arvoihin.

Tämä osatutkimus toi esille sen, että pitkäkestoisessa yhteistoiminnassa merkityksellistä tuloksellisuuden ja luovuuden kannalta on kyky sekä käyttää että hyödyntää toinen toistensa puhetta resurssina rakennettaessa ymmärrystä tutkittavasta asiasta. Vastakohtaisiin asetelmiin asettuminen osoittautui emotionaalisesti negatiivista ilmapiiriä luovaksi ja turvallisuuden tunnetta uhkaavaksi.

Jännitteiden taidokas käsittely hyödyttää luovaa yhteistoimintaa haavoittuvuuden ja turvallisuuden, mukana toimimisen ja vetäytymisen sekä tekemisen ja tekemättömyyden tilanteissa. Henkilöiden toisistaan eroavat persoonalliset ominaisuudet toimivat hyödyllisissä jännitteisyystilanteissa uusien, muutoin latenttien mahdollisuuksien lähteinä. Epätasa-arvoiset valtasuhteet ryhmän sisällä osoittautuivat luovan yhteistoiminnan esteiksi. Sosiaaliset konfliktit haastavat siis opettajan ammatillista kompetenssia edellä mainituista suunnista.

Ryhmän tukemisen kannalta emotionaalisesti positiivisen ilmapiirin voidaan nähdä edellyttävän yhteisöllistä luovuutta – tällöin pelko ja turvattomuus hälvenevät ja sijalle löydetään solidaarisuutta sekä toinen toistensa eriävienkin mielipiteiden hyväksymistä.

5 Pohdinta

”Between stimulus and response there is a space. In that space is our power to choose our response. In our response lie our growth and our freedom.” Viktor E. Frankl

Seuraavassa katsotaan tutkimustuloksia teorialuvun ja asetettujen tutkimuskysymysten näkökulmista, pohditaan pedagogisia implikaatiota ja esitetään jatkotutkimusaiheita

5.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Tutkimuksissa tarkasteltiin opiskelijoiden kokemusten kautta laadullisella analyysillä ammatillisen kompetenssin ja meta-kompetenssin rakentumista yhteisen symmetrisen kollaboraation kehityksessä. Tutkimuksien tulokset indikoivat, että (i) pitkäkestoisessa ryhmässä opiskelijat voivat reflektoida ammatillisen kompetenssin rakentumista etenkin konfliktin tilanteissa ja (ii) opiskelijat kokevat tarvetta meta-kognitiivisista ja meta-kompetenssin taidoista. Symmetrisen pitkäkestoisen ryhmän scaffolding-tukeminen on suhteellisen tuntematon ja tutkimaton alue kasvatustieteessä ja erityisesti opettajankoulutuksessa. Tämä tutkimus osaltaan valaisee havaittuja puutteita ja tuen tarpeita sekä dialogisuuden rakenteita, joihin scaffolding voisi asettua. Koska rajallisen aineiston analyysi oli laadullista, tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä tutkimuksen kohteena olleiden tapausten ulkopuolelle.

Osatutkimusten taustaoletuksena oli sosiokonstruktivistinen paradigma. Kartoitettaessa haastattelujen kautta (artikkeli I) opiskelijoiden kokemuksia tiedostettiin kysymyksenasetteluissa, tulosten luokitteluissa sekä analyysissä datan temattisen analyysin kautta näkyville tulevat seikat ja tutkijatriangulaation vaikutus. Myöhemmin (artikkeli II) kohdalla kiinnostus kohdistui saman aineiston haastatteludatan koodaamisen ja luokittelun tarkastelussa konfliktin ja erityisesti sosio-emotionaalisen konfliktin hahmottamiseen opiskelijoiden kokemuksista. Kriittisen jälkipohdinnan myötä tässä havaitaan, että varsinainen fokus ei ole itse ryhmän työskentelyn tapahtumatasolla. Herää myös kysymys, millainen vaikutus monikatseisella tarkastelulla on ollut näkemiseen sekä tuloksiin.

Sosiokonstruktivistisessa lähestymistavassa vuorovaikutuksen kognitiivinen ulottuvuus suhteessa oppimiseen on ollut keskiössä tyypillisesti silloin, kun huomio on kiinnittynyt kollaboroinnin analyysiin. (Fisher, Bruhn, Gräsel & Mandl, 2002) Kollaboraation tutkimuksellinen tarkastelu haastatteluiden välityksellä kiinnittyi kokijoiden jälkikäteisten kertomuksien kautta ilmeneviin huomioihin. Tutkimusryhmässä katsottiin muun muassa myös videointeja autenttisista

vertaisryhmien tapaamisista ja kuunneltiin puheakteja. Mikäli olisi mitattu puheessa ilmenevää korkeatasoisuutta esimerkiksi eksploratiivista puhetta tarkastellen lausetasolla, olisi voitu kadottaa kollaboraation onnistumiselle merkityksellisten seikkojen huomioita. Tällaisia merkityksellisyttä tavoittavia seikkoja ovat muun muassa rakenteluun sitoutuminen, emotionaalinen ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet. (Arvaja, 2005) Kollaboratiivisen oppimisen prosesseja hahmottavalla tutkimuksella on pyritty saavuttamaan käsitystä kollaboraatiota estävistä ja tukevista aspekteista. Samoin tutkimuksessa on kurotettu tarkastelemaan kollaboraatioon vaikuttavia ympäristön seikkoja. (Arvaja, 2005)

Mahdollisuus rakentaa omaa opettajan ammatillista identiteettiä pitkäkestoisessa, symmetrisessä yhteisöllisessä pienryhmässä on opiskelijalle sekä uhkaava että kiinnostava tilaisuus. Ryhmään osallistuminen voi tiedollista osaamista rikastavan luonteensa lisäksi olla hyvin julma ja henkilöön käyvä, hyvinvointia sekä mielenenterveyttä koetteleva kokemus. Ryhmässä viisaan, häivytyetyn scaffolding-tuen tai mahdollisesti toisaalta symmetristä kollaboraatiota tarvittaessa rikkovan, eräänlaista skeematerapeuttista ”vastuullista aikuista” simuloivan ohjaajan aktiivinen läsnäolo ja erityinen perehtyneisyys ryhmadynamiikkaan voisivat merkityksellisellä tavalla kannatella ryhmää vaikeissa tilanteissa.

Reaktiiviset automaattiset ajatukset ja toimintatavat tulevat yhteisössä peilaetuiksi muiden vertaisten keskinäisessä kasvatuksellisessa dialogissa ja tämä itselle itsestäänselvyyksien sekä automaattisten ajattelutottumusten haastaminen saateen kokea uhkaavana konfliktina. Konfliktitilanteessa kognitio usein kapeutuu, ja biologinen pakene–hyökkää–jähmety–alistu toiminnan suojamekanismi tulee vallalle. Tämä on haitallista silloin, kun varsinaista uhkaa ei fyysisesti ole vaan kyseessä on puheen kautta syntynyt, tunteita herättävä ajattelun haastamisen tilanne. Ajattelua nimenomaisesti tarvitaan ratkaistaessa aineettomalla tavalla konfliktista ongelmaa. Ajattelun kaventumista kompensoimaan kaivataan käytänteitä ja tekniikoita, joiden avulla voidaan luoda turvallisia puitteita jatkaa ajattelun sekä edeten. Luvussa pedagogisista implikaatioista pohditaan lisää mahdollisuuksia avartaa scaffoldingin kautta tilannetta.

Scaffoldingin tutkimuksessa opettajan läsnäollessa havaittiin (Mercer & Fisher, 1998) jo varhain, että opettavan henkilön kannustava asenne opiskelijoiden omaa ajattelua kohtaan on hyödyllistä. Samoin opetushenkilöstön kyky kääntää opiskelijoiden huomio merkitseviin yksityiskohtiin ja tärkeisiin seikkoihin työskentelyssä sekä tarvittaessa opiskelijoiden itseapua tukevien struktuurien mahdollistaminen ovat tärkeitä etenkin virtuaaliympäristöissä. Näin opiskelijat voivat päästä siirtymään ulkoisesta säätelystä itsesäätelyyn. (Rogoff, 1990)

Artikkelien tuloksena on aiemmin esitetty, että opiskelijat kokivat oppimisen pienryhmässä merkitykselliseksi arvojen ja diskurssin näkökulmista erityisesti ryhmän pitkäkestoisuutta hyödyntäen. Pitkäkestoisuus vaikuttaisi pienryhmyöskentelyssä mahdollistavan omakohtaista omistajuutta opiskeltavien asioiden äärellä myös metakognitiivisella tasolla. Opettajuuden metakompetenssia voidaan

mahdollisesti synnyttää kielen avulla tapahtuvassa reflektiossa ja vuorovaikutus-tilanteiden kontekstin kautta.

Pitkäkestoisessa pienryhmässä opiskelleet kokivat haasteita identiteetin lujuutta koettelevissa tilanteissa, jolloin vaikeiden asioiden kohtaamisessa ei suoritamisella päästä eteenpäin omaa itseyttä askarruttamaan nousevissa kysymyksissä. Yksilötason henkilökohtaisilla seikoilla näyttäytyi yhteys ryhmätason tapahtumiin toimijuuden mahdollisuuksien rajoitusten sekä vapauksien äärellä. Emotionaaliset pyörteet ja tanssin taidot (Storey & Joubert, 2004) nousevat keskiöön aidossa yhteisöllisessä oppimisympäristössä, jossa neuvottelulla on sijaa. (Wenger, 1998) Kollaboroimisen kehittävä luonne erityisesti pitkäkestoisessa ryhmässä hioutuu kriittisen, tutkivan keskustelun kautta.

Sosioemotionaalista taitavuutta kasvattavat ryhmässä koetut konfliktit voidaan attribuoida ajattelullisten haasteiden kohteiksi eikä pelkästään ryhmädynaamisten ilmiöiden kautta syntyviksi. Ryhmädynamiikan ohjaaminen vaatisi paljon ohjaajan läsnäoloa ja ryhmäprosessiin perehtyvää erityiskouluttautumista. Toiminnan eli ajattelun ja vuorovaikutuksen vaihtoehtojen äärellä valintaa ohjaavia tekijöitä analysoida ja niitä jäsentäviä tekniikoita ehdotetaan tässä tutkimuksessa pedagogisena ”näkymättömän ohjaajan” antamana tukena scaffoldingissa ryhmän yhdessä ajattelulle (interthinking). Tästä käsin tutkimuksessa pohditaan kieleen ja puheeseen integroituvia kasvatustieteen ja psykoterapian aloilla hiottuja tekniikoita kasvun tukemiseen eli puheen ja ajattelun strategioiden malleja scaffolding-ohjaamisessa.

Konflikti refleктоivan kollaboraation mahdollisuutena tarjoaa tilaisuuden uuden kehittämiseen ja luovuuteen kielen sekä diskurssin avulla tapahtuvassa ajattelun haastamisessa. Kriittisesti ajatellen voidaan myös nähdä pelkästään kieleen sidottu ajattelu varsin kapeana ymmärryksenä ilmaisun ja ajattelun muotona. Silti refleктоiva ammatillisuus opettajalla on osaltaan taito, jonka puute voi ilmetä muun muassa kielen köyhyytenä tai vuorovaikutuksen kielellisen rakentumisen hahmottomuutena. Tämä voidaan havaita mm. intentionaalisuuden ja refleksiivisyyden välittäjäluonteiden prosesseissa yksilöllisen ja sosiaalisten kontekstien työstämisessä. Neuvottelevien osallisten eli ”äänten” psyykkinen toiminta (Juntumaa, 2008) ei sanoitu pelkästään kypsymisen, kasvun tai kehityksen käsitteiden kautta. Ryhmän tutkiminen osoitti, että valtasuhteet, sosioemotionaalinen osallisuus ja sen intensiteetti sekä teoreettiset intressit ilmentävät erilaisia osallistumisen tyyplejä.

Aiemmin historiassa erotettiin yksilön emotionaalinen hyvinvointi psykologisesti kulttuuriin sopeutumisen merkiksi ja sosiokulttuurisesti sopeutuneen nähtiin oppineen kulttuurin tavat ja käytännöt sekä kykenevän soveltamaan niitä arkipäivän tilanteissa. (Ward & Kennedy, 1999) Stressi- ja hallintakeinojen teorioiden työkalujen kautta lähestytään kollaboroivien psykologista aspektia, eikä sitä enää nähdä osana kehittyviä sosiaalisia rakenteita vaan subjektiivisuuden ja ryhmän reflektion vapaan neuvottelun mahdollisuutena. Toisaalta kriittisesti voidaan myös

ymmärtää, että ryhmä oppimiskokemuksena saattaa toimia siedätyksenä siten, että se defensiivisesti kovettaa ohittamaan erilaisuutta sekä konfliktien mahtitiloja ja toisten tunnekokemuksia. Riitelyn tai välttelyn sijaan oman ajattelun sekä toiminnan avartuminen paitsi uusien käsitteiden myötä myös tunteiden ymmärtämisen näkökulmasta vie opiskelijat epä mukavuusalueelle eli lähikehityksen vyöhykkeelle. Arviointi vaikeissa tilanteissa toimii kutsuna muuttaa jotakin tai edes tiedostaa omissa – tekemättä ja muuttumatta jättäminen. (Ruohotie, 2010)

Vaikeissa tilanteissa ja konflikteissa myös kyky sietää avoimena olevia tilanteita on tutkivuuden tunnusmerkki. (Schön, 1983) Reflektiossa tosiasioiden myönteinen tai kielteinen piilottaminen (Arvaja, 2005; Simmel, 1964) jättää peilauksen vajaaksi, ja mikäli ryhmä tavoittaa riittävän luottamuksen, myös piilottamista voidaan reflektoida tutkivasti ja valta-asetelmia purkavasti. Kuitenkin henkilökohtaisen ja sosiaalisen tasapainottelussa kaiken mahdollisen reflektointi ei pitkäkestoisessakaan ryhmässä ole mahdollista. Siksi tarvitaan tekniikoita yhdessä säätelylle, priorisoinnille ja arvotyöskentelylle. Tämä haastaa ryhmän scaffolding-ohjaamista.

Uudessa lukion opetussuunnitelmassa arvoperustana nähdään sivistys:

”Sivistys on yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan avulla. Sivistykseen kuuluu taito ja tahto käsitellä inhimillisten pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välisiä ristiriitoja eettisesti, myötätunton sesti ja ratkaisuja etsimällä. Sivistys ilmenee huolenpitoa, avarakatseisuutena, laaja-alaisena todellisuuden hahmottamisena ja sitoutumisena toimintaan myönteisten muutosten puolesta.” (Opetushallitus, 2015)

Edellä esitetty voi esimerkiksi tarkoittaa monimuotoisesti toteutuvaa pedagogiikkaa ja näkyä myös ajattelua välittävissä ja vuorovaikutuksen kautta tapahtuvassa puheessa arvoperustaisena taitoisuutena. Pitkäkestoisessa pienryhmässä kollaboroimisessa näyttäytyi artikkelien valossa tiedostettavan tarvetta tähän.

Opetussuunnitelmassa moninaisuus sanoittuu muun muassa seuraavasti:

”monista kieli-, katsomus- ja uskontotaustoista tulevilla ihmisillä on mahdollisuus tunnistaa yhteisiä hyvän elämän arvoja ja periaatteita sekä harjaantua yhteistyöhön.” (Opetushallitus, 2015)

Koulussa kannustetaan keskinäiseen välittämiseen ja huolenpitoon. Tämä voi tapahtua muun muassa kielessä vaikuttavien rakenteiden tiedostavan käytön myötä. Tällöin rakenteiden vaikutus olisi välittävää, yhteistyötä lisäävää ja huolenpitoa todentavaa. Ajankohtaisesti koulu nähdään käytännössä myös edellä esitettyä haastavaa mahdollisuutta kohtaavana yhteisopettajuuteen kannustavana yhteisönä.

Myös perusopetuksessa opetussuunnitelman määräyksessä ja ohjeissa (Opetushallitus, 2014) todetaan arvopohjasta, että jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tällöin – mukaellen ilmaistuna – pyritään tuottamaan kokemusta osallisuudesta. Se syntyy rakentaen yhdessä

toisten kanssa yhteisön toimintaa ja hyvinvointia. Ihmisyyteen kasvussa nähdään luonnollisena konfliktiset jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä. Samoin suojaudutaan vaurioilta harjaannuttamalla taitoa käsitellä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti ja puolustamalla rohkeasti hyvää. Selventäen: kyseessä olisi taito tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. Opetussuunnitelmassa tämä määrätään keskeiseksi asiaksi ja pyritään vaalimaan sivistystä. Sitä on tapa suhtautua itseen, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä kyky ja tahto toimia sivistyneesti itseä, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Tässä itsesääteilytaidot ja vastuunotto omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista ovat keskiössä. (Opetushallitus, 2014) Nämä kompetenssit ovat ytimessä myös terapeutisessa reflektiossa.

Opettajien oppimisen tutkimisessa näkyvä paine kehittää koulutusta ja oppimistuloksia. Tietointensiivisyys hyveenä (Hakkarainen, Lallimo & Toikka, 2012) on sosiaalisessa todellisuudessa tapahtuvassa toiminnassa kehittymässä myös tiedostavasti ajatteluintensiviseksi taidoksi. Triggeröityvät ja toimintaan vaikuttavat tunnereaktiot voitaisiin huomioida vaikuttavina osina refleктоivan kollaboraation kompetenssia. Opettajan kompetenssissa myös itse vuorovaikutustaitojen ja emotionaalisten aspektien ymmärtäminen voidaan nähdä itsessään arvokkaina.

Artikkelien tuloksista voidaan lukea, että opiskelijat arvostivat ajatusta siitä, että vähittäin kehittyvä ryhmän yhteinen historia on edellytys yhteisten arvojen ja diskurssin luomiselle. (Mercer, 2000) Tämä näkökulma hyötyy tutkitun ryhmän pitkäkestoisen kollaboraatiokokemuksen kartoittamisesta. Merkitysneuvotteiluissa rakentuu toinen toisensa joustava palvelu kulloisissakin tarpeissa jopa siten, että pääsy toinen toisensa intellektuaalisiin varantoihin ja toiminnallisiin resursseihin on mahdollista. Tällä voidaan nähdä merkitystä myös opetussuunnitelman mukaisissa asiasisältöjen oppimisessa, esimerkiksi matemaattista osaamista tai kirjoittamisen taitoja tavoiteltaessa esimerkiksi ”kehittävän kollaboraation” (Kuusisaari, 2016) kautta. Ryhmän pitkäkestoisuus mahdollistaa kielen eli sellaisen diskurssin rakentumisen, jonka kautta refleктоminen tapahtuu. Sitä scaffolding-tukemaan tarkoitettuihin rakenteisiin voisi syntyä omakohtainen omistajuus ulkoa opittua syvemmin ja soveltamista mahdollistaen siten, että myös opettajan ammatillinen taito vuorovaikutuksessa kehittyy.

Omistajuus opittaviin asioihin substanssien sekä opettajuuden kysymyksissä osoittautui tulokselliseksi ryhmän työskennellessä pitkäkestoisen prosessin äärellä. Tällöin yhteisen reflektionin ja identiteetin rakentamisen kautta mahdollistuivat merkitysneuvottelut ja omasta kapeasta näkökulmasta ulos murtautuminen. Onnistuneiksi koetuilla osilla prosessi tapahtui puheen ja kommunikaation aspektien tukemana.

Giddensin (1984) mukaan intentionaalisuus muodostaa toimijuutta yhdessä rationaalisten tekojen kanssa laajentuen yksilöstä sosiaaliseen, mutta Archer (2003) puolestaan katsoo suunnastaan intentionaalisuuden ja refleksiivisyyden välittäjäluonteeseen prosesseissa yksilöllisen ja sosiaalisten kontekstien työstämisessä.

Neuvottelevien osallisten, eli ”äänten”, psyykkinen toiminta (Juntumaa, 2008) ei sanoitu pelkästään kypsymisen, kasvun tai kehityksen käsitteiden kautta. Ryhmä osoitti psyykkisten toimintojen kohteeksi konfliktisten tilanteiden hyödyntämisen näkökulmasta emotionaalisen turvallisuuden rakentamisen.

Ammatillinen toimintakykyisyys koettelevissa muutostilanteissa sekä siirtymissä yksilöllisen sekä sosiaalisen konteksteissa näyttäytyy muun muassa psyykkisenä toimintana. Tällöin intentionaalisuus voi ilmetä esimerkiksi kurottumisena kohti metakognitiivista kykyä ennakoida sekä arvioida omaa ajattelua ja valmiuksia. Tämän psyykkisen toiminnan ohjaamisen harjaannuttaminen olisi scaffoldingin tehtävä omaksuttaessa taitoja.

Vuorovaikutuksen analyysin teorian kautta näyttäytyy pienryhmässä kollaboroinnin, refleктоimisen ja vertaisryhmän ohjaamisen yhteinen intressi: tuottaa uusia merkityksiä vuorovaikutteisen keskustelun kautta ristiriidoissa. Näillä tarkoitetaan heterogeenisen eli moniäänisen, monitulkintaisten ja monin tavoin ilmaistun sekä monien avoimien ilmaisujen jännitteistä dialogisuutta. (Eteläpelto & Collin, 2004)

Pedagoginen scaffolding-tukeminen liittyy lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvaan, reflektion kautta saavutettavaan luovien ideoiden ja kokemusten tulkintamahdollisuuksien rohkaisemiseen, fokusoimiseen, demonstroimiseen, muistuttamiseen ja ehdottamiseen. Fyysisesti poissaolevan, mutta puheessa ilmenevän ohjaajan kautta pienryhmässä tarjoutuu mahdollisuus vygotskilaisittain uudelleen arviointiin säätelyn kohteena olleiden kokemusten osalta. (Wertsch J. V., 1979) Siten itsesäätelytaidot voivat reflektiossa rakentua ammatillisen identiteetin osaksi säätelyn metakognitiivisten taitojen myötä. Mikäli kykyä joustaa ja osoittaa subjektiutta metakognitiivisissa itse- ja yhteissäätelyn taidoissa pidettäisiin ammatillisen kompetenssin ja identiteetin rakentamisen näkökulmista merkityksellisenä työskentelyn laadullisuuden paranemisessa, tarkoittaisi se artikkeleissa esille nousseiden seikkojen valossa haastetta pedagogiikalle.

Refleктоivan kollaboraation mahdollisuutena konflikti tarjoaa tilaisuuden uuden kehittämiseen ja luovuuteen kielen sekä diskurssin avulla tapahtuvan ajattelun haastamisen kautta. (Littleton & Mercer, 2013) Jotta refleктоintia estävät turvallisuusvaje ja negatiivinen emotionaalinen ilmapiiri eivät saisi valtaa, voidaan puheessa käytettyjen sanojen merkityksellisyyden tarkastelun kautta mallintaa scaffolding-ohjaamisessa oman kokemuksen, itse- ja yhdessäsäätelyn mahdollisuuksien jäsentymistä puheen rakenteiden tukemana. Toiminnan reflektiivisen tason tiedostaminen mahdollistuu metakognitiivisessa puhumisen ja yhdessäajattelun tyylin säätelyn taidossa. (Muller-Mirza & Perret-Clermont, 2009) Tarkasteltaessa ryhmää konfliktin tilanteissa haavoittaviksi havaittiin puutteellisena kuuntelemisena ilmennyt taitamattomuus. Diskurssin ulkopuolelle jääneen tai sieltä käsin ”kuuroille korville” argumentoivan osallisuus refleктоivaan kollaboraation vaarantuu ja opettajaidentiteetin rakentamisen laatu kärsii.

Scaffolding-ohjaaminen voi tukirakenneluonteensa vuoksi syvällisellä tavalla mahdollistaa pienryhmään osallistuvien itsensä omistajuuden omaan työskentelynsä oman ammatillisen taidokkuuden ja identiteetin rakentamisen tilanteissa. Tällöin scaffoldingin kautta voitaisiin tarjota mallinnusta intentionaaliselle tahdolle oppia valitsemaan sekä käyttämään yhteissäättelyä tukevia pedagogisia psykoterapeuttisten tekniikoiden implikaatioita pyrkimysten toteuttamisessa.

Reflektoivuudessa yhtäaikainen avoimuuden sekä emotionaalisen turvallisuuden läsnäolo on haaste pedagogisille implikaatioille, johon eksploratiivisen puheen, Pyöreän pöydän työtavan ja psykoterapeuttisten toimintatapojen käytänteet voivat teorian näkökulmasta perustellusti asettua vastaamaan. Näiden käytänteiden yhteinen päämäärä on kausaliteetin tutkiminen. Lähikehityksen vyöhykkeellä onnistutaan riippuen siitä, kykenevätkö toimijat tulemaan tiedostaviksi sekä näkyviksi ja luopumaan vanhoista tulkintamalleista: ryhtyvätkö he neuvottelemaan uutta narraatiota ja tulkintaa luoden. (Wertsch, Del Rio & Alvarez, 1999) Tällöin muun muassa pedagogisten implikaatioiden kautta voitaisiin scaffoldingissa pitää ryhmässä kollaboroijien tulkintoja tilanteesta mahdollisimman avoimina ja rikkaina sekä tarjota rakennustelineitä kehitystehtävän muutoksen hedelmälliseen, ei lukkiuttavaan, kasvun tukemiseen.

5.2 Pedagogisten implikaatioiden pohdintaa

Suomen koulujärjestelmässä vastavalmistuneen opettajan ja konkariopettajan vastuut ovat yhtäläiset. Tämä haastaa opettajankoulutusta panostamaan jo koulutuksen aikaisen kokemuksen tuottamiseen, jolloin tarvitaan ”kristallisoitunutta älykkyyttä” kompetenssin osaksi. (Ruohotie, 2005) Non-kognitiiviset elementit, kuten asenteet, motivaatio ja yksilön kiinnostuksen kohteet, pääsevät pienryhmäopiskelussa kykyjen, tietojen, taitojen ohella valottamaan motivaatiota, persoonallisuutta ja minäkäsitystä. (Kanfer & Ackerman, 2005)

Tässä tutkimuksessa metakognition ja sen myötä reflektion meta-kompetenssin sekä yhdessäsäättelyn aspekteissa scaffolding-näkymiä on kuitenkin tarkasteltu opettajan ammatti-identiteetin ammattispesifisenä osaamisena. Tällöin tukea ja sen tarvetta on todettu nimenomaisesti sosioemotionaalisen taidokkuuden kielellisen ja ajattelullisen toiminnan kohteiksi. Tässä tutkimuksessa ollaan eri tavalla kognitiivisen toiminnan äärellä kuin esimerkiksi voimaantumisen kehitysohjelman (Hänninen, 2010) toiminnassa. Voimaantumisen ohjelmassa pyrittäessä suoraan itseluottamuksen kohottamiseen reflektioita tavoitellaan muun muassa sosiodraaman metodologialla. Morenolaisessa katsantokannassa käytetään psyykkisen todellisuuden tutkimisessa myös psykodraamaa ja sosiometriä, eli lähestymistavat ovat ryhmäpsykoterapiasta kumpuavia. Hänninen – nykyään Mahlakaarto – esittää, että yksilön valmiudet ja taidot hallita uupumatta monimutkaista ja vaativaa toimintakenttää edellyttävät vahvistumista, ajattelun ja toiminnan uudistumista. (Hänninen, 2010) Mahdollisesti tämän tutkimuksen lähestymistapa ja

kyseinen Hännisen kuvaama metodologia jollain tapaa toimivat saman asian puolesta eri suunnilta toisiaan pois sulkematta. Kuitenkin tässä tutkimuksessa näkökulma on enemmän neo-piagetilaisittain konfliktia lähestyvä vaikkakaan ei pelkästään tiedonrakenteluun perustuen.

Hänninen (2010) esittää Kellermaniin viitaten huomion ohjaajan professionaalisen identiteetin koostumisesta eri roolien kuvantamana: terapeutti, analysoija, tuottaja ja ryhmänohjaaja. Symmetrisessä pienryhmässä scaffolding toimii paljolti ohjaajan roolissa itse ohjaajan kuitenkin ollessa poissa. Kyse konstruoivassa dialogissa on enemmän kuin ymmärtämisestä ja tällöin Hännisen esittämään kieleen peilaten jäljelle jää johtajaohjaajan, empatisoija-analyytikon ja teatteriohjaajan ja lavastaja-tuottajan roolien sijaan muutosagentti-terapeutin rooli. (Hänninen, 2010) Silloin puhutun avulla käydyssä rakentelussa scaffolding-taitona on vaikuttaa ja perusajatuksena parantaa. Roolinarratiivien äärellä viriää ricourlainen ajatus siitä, että fiktiiviseen niin kuin tosielämään sijoittuvan kerronnan myötä ammatillisesta elämästä ja elämisestä ammatillisuuden ihanteiden mukaan tulisi merkityksellistä ja samalla myös identiteetistä omistettua.

Opettajankoulutus tai sen puitteissa toimiva symmetrinen pienryhmä ei ole terapiaryhmä, kuten eivät ole myöskään koululuokat alaryhmineen. Kuitenkin näissä yhteinen luottamus ja yksilöiden psyykinen hyvinvointi ovat toiminnan omistajuuden ja tavoitteiden vuoksi keskiössä. Siksi kollaboraation konflikteissa lähikehityksen vyöhykettä haastava toiminta voi hyötyä tekniikoista, jotka on kehitetty muun muassa psykoterapeuttisen työskentelyn välineiksi.

Opiskelun tapahtuessa puheen kautta – dialogissa sanoihin puettuja ajatuksia vaihtaen – voidaan tueksi ajatella kasvatustieteen kentällä sanoitettua eksploratiivista puhetta, hyve-eettisyyttä (Aristoteles, 2005) sekä symmetrisyyttä korostavaa Pyöreän pöydän työtapaa ja psykoterapeuttisia muun muassa kolmannen aallon (Tuomisto & Lappalainen, 2012) menetelmiä. Niiden käyttäminen turvallisesti ryhmän reflektion tukena pedagogiikassa voisi olla mahdollista siksi, että mallien kautta ei suoraan pyritä sosioemotionaalisenä taitona muuttamaan tunnetta vaan tutkimaan ajattelua sekä toimintaa, joiden muutoksella on mahdollisesti arvojen suuntainen vaikutus myös tunne-elämään. (Beck, 2011) Reflektiossa ajattelun ja toiminnan muuttumisen seurauksena myös tunnekokemukset voivat saada uudenlaisen muodon sekä merkityksen ja tulla osaksi sosioemotionaalista taitavuutta.

Psykoterapiassa on monia suuntauksia niin kuin kasvatustieteen alalla. Psykoterapian kentällä puhutaan tällä hetkellä jopa ”kulttuurien sodasta” kiisteltäessä siitä, voidaanko tuloksellisuudessa löytää jokin ydintekijä menetelmissä vaikuttavista yhteisistä tekijöistä tai niiden erilaisista spesifeistä vaikutusmekanismeista. (Norcross & Lambert, 2011) Vanha, mutta edelleen pätevä (Wahlström, 2014) vaikuttavuushahmotelma on yleisten tekijöiden käyttöteorioista itsenäisten muutostekijöiden lista: yhteistyösuhde, empatian osoittaminen ja tuen antaminen, myönteiset odotukset toiminnan suhteen, ongelmien tutkiminen ja ongelmanratkaisutaitojen kehittyminen sekä muut oppimiskokemukset ja tuotetut korjaavat

tunnekokemukset. Tulosten valossa tarkasteltuna nämä eivät vaikuta olevan risti-riidassa tutkimuksen tuloksien ilmentämien symmetrisen kollaboraation hyötyjen ja haasteellisten tarpeiden kanssa.

Valtasuhteiden ja determinismin sijaan reflektion tulemisessa näkyväksi erilaisilla reflektiopinnoilla neuvoteltaessa voidaan ajatella, että habermasilainen kommunikatiivinen rationalisaatio realisoituu. Sosiaalinen tiedostavuus ja kyvyt empaattisuuteen sekä palvelualttiuteen sekä itsetiedostavuus ja itsehallinta ovat toisten auttamiseen kykenemisen perustassa. Muiden kanssa työskennellessä yhteistyötaidot, konfliktien hallintataidot ja ryhmätaitoisuus ovat tärkeitä sekä psykoterapeutin että opettajan ammateissa. (Jacobs, 2001)

Ammatillisen kompetenssin alueilla sekä opettajilla että psykoterapeuteilla voidaan kognitiivisesta suunnasta (kyvyt, tiedot ja taidot) viitata yksilöiden tietojen ja taitojen resursseihin. Tällöin konkreettisiin ja abstrakteihin käsitteisiin liittyvä deklaratiivinen tietämys ja proseduraalinen taidollisuuden tieto ovat molemmat läsnä – tosin ekspertin tiedosta suuri osa on abstraktia, mutta sisältää molempia. Toimintatilanteessa asiantuntijuus on kuitenkin improvisaatiota, paneutumista ja intuitiota (Laursen, 2006) eikä niinkään teorian, säännön tai periaatteen ajattelua. (Valkeavaara, 1999)

Psykoterapeuttiutta ja opettajuutta yhdistää erityisesti luova vuorovaikutuksessa toimiminen ja tämä luonnollisesti virittää jopa kehollisina reaktioina koettuja tunteita. (Downing, 2015) Seikka tulee keskeiseksi, kun opiskellaan tai työskennellään yhteisöllisissä pienryhmissä. Itsensä paikantamisen ja kadottamisen tematiikat avautuvat laajemmin postmodernin ajan identiteetin tavoittamisen mahdottomuudessa ja mahdollisuudessa. Hukassa ja ulkopuolisena anonyymiksi jäävää, mutta luottavaista vaeltajaa, kuvaa metafora ”flanöörstä”. Toisaalta identiteetin ja identifioitumisen reunalla olemista kuvaavat käsitteet ”parvenu”, ei toivottu ulkopuolinen tai jopa ”pariah”, hylkiö. Charles Taylor hahmottaa tässä ajassa identiteettiä etsivälle haasteiksi autenttisuuden eettisenä ihanteen kuin myös omanarvontunnon, kunnian, toisen kunnioittamisen, individualismin ja itselle uskollisuuden (Taylor, 1989).

Tuoreessa tutkimuksessa (Ritella, 2018) tarkastellaan ympäristöön kohdentuvaa sosiokulttuurista näkökulmaa, jossa dialogisen kronotoopin (Bakhtin, 1986) käsitteen kautta lähestytään kognitiota ja oppimista ympäristöön hajautuneina ilmiöinä. Tavoitteiden toteutumisen tuloksellisuuteen vaikuttaa sen ymmärtäminen, miten yhteisön kollaboraatioon osallistuvat jäsenet sijoittavat itsensä ja toisensa tilassa ja ajassa. Suhteessa tuloksellisuuteen on myös se, miten he hahmottavat monenlaiset olettamukset sekä tulkinnat liittyen annettuihin kehyksiin. Marttinen puolestaan (2017) summaa: identiteetti rakentuu sitoutumalla itse asetettuihin tavoitteisiin sekä valintoihin ja tavoitteiden säätely auttaa tässä. Pahoinvoinnin kokemukset ovat varjo siitä, että itsen ja minään liittyvät tavoitteet ovat murehtimissävyyisiä. (Marttinen, 2017)

Kaikessa ihmissuhdetyössä voidaan nähdä kokemuksellisia paikkoja, positiota – kaikki ihmisen toiminta on aineellisen, sosiaalisen ja psyykkisen näkökulmasta kohteellista. (Leiman, 2015) Täsmennettäessä kasvatuksellista ekspertiisiä, nousee esille kohteen ja kokijan dialogisessa suhteessaolossa painottamisen taito: orientoidutaanko retrospektiivisesti, läsnä ollen nyt vai tulevaisuusnäkökulmasta.

Väitöskirjan yhteenvedossa on viitattu scaffoldingia tukeviin malleihin ja tekniikoihin, joita voisivat olla esimerkiksi kolmannen aallon terapeutit välineet. Ne voivat auttaa sanoittamaan ajattelussa ilmeneviä merkityksiä ja niiden välittämiä semioottisia aspektoja (Holmlund, 2015) ja toimijuutta. Tällöin opiskelijan subjektiisuus ja omistajuus voisivat kasvaa ja hän voi uudelleen neuvotella ja -määrittellä ilmaisuille kulloisessakin sosiaalisessa kontekstissa toimivia merkityksiä sekä löytää niiden rakenteluun yhteisöllistä tukea.

Myös muun muassa näkökulman vaihtamista inspiroivista ratkaisukeskeisissä menetelmissä (De Jong & Berg, 2016) löytyy keskustelua tiedostavasti rakentavia huomioita. Ratkaisukeskeisyys näyttäytyy pienryhmän toiminnan näkökulmasta konstruktivismista ponnistavana paradigmat – ratkaisukeskeisyys juontaa juurensa perheterapian traditioista. (O'Hanlon & Weiner-Davis, 1990) Tällöin ajatellaan, että perheen tai ryhmän jäsenet tietävät ratkaisun ongelmatilanteeseen aieman kokemuksensa perusteella tai löytävät sen osana keskustelua. Ratkaisun oletetaan olevan jo piiloisesti olemassa, mutta löytämässä. Tämä puolestaan toimii ikään kuin psykologisen pääoman tulevaisuudenuskoa voimaannuttavana oletuksena. (Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007)

Kolmannen aallon kuntouttavia terapeutisia menetelmiä ovat muun muassa arvotyöskentelyyn painottuvat hyväksymis- ja omistautumisterapeutit (Hayes, Levin, Plumb-Villardaga, Villatte & Pistorello, 2013), tunnemalleja sanoittavat skeematerapeutit (Young, Klosko & Weishaar, 2003), positioitumisten kautta syntyneitä kokemuksellisia tiloja kuvantavat kognitiivis-analyttiset (Kanninen & Uusitalo-Arola, 2015) sekä tunteiden säätelyyn kohdistuvat dialektiset (Linehan, 2015) menetelmät. Metakognitiivisen luopin paljastamisen menetelmää (Wells & King, 2006) ja argumentoinnin laatuun sekä etenemiseen fokusoivia kognitiivisia ketjuanalyysijä sekä filosofiasta tuttuja argumentointivirheiden tunnistamista (Lipman, 2015) voidaan hyödyntää puhetta tutkittaessa. Kasvatustieteen Pyöreän pöydän työtapaa (Tirri, 1999) voitaisiin myös soveltaa perustellusti yhtenä scaffoldingin muotona.

Sosiokonstruktivistiseen oppimisenäkemykseen perustuvan Pyöreän pöydän moraalisten konfliktien työstämismallin ovat kehittäneet Oser & Althof (1993). Mallissa opettaja toimii diskurssiin vihkiytyneenä läsnä olevana osallistujana olettaen, että jokainen pöydän ympärillä on kykenevä vastuullisuuteen, totuuden etsimiseen, vapaaseen päätöksentekoon ja halukas integroimaan keskusteluun välittämisen sekä oikeudenmukaisuuden aspektoja. Pyrkimyksenä on löytää ratkaisu, joka olisi kaikkien ”mahdollisimman paras” -intressi. (Oser & Althof, 1993; Tirri, *The teacher's integrity*, 2003). Muun muassa Kylliäinen soveltaa aristotelisiä

hyve-etiikan (Aristoteles, 2005) käytäntöjä kasvatuksen konteksteihin nykyään kiinnostavasti. (Kylliäinen, 2012).

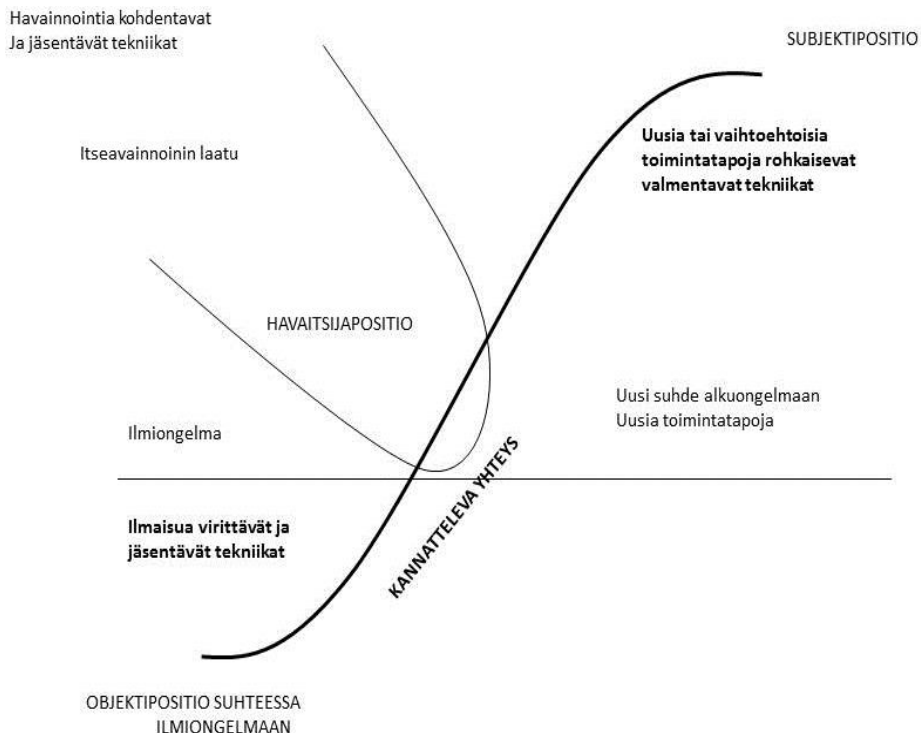
Kommunikaatioon kykenevä olisi Pyöreän pöydän työskentelyssä, habermasilaisittain ymmärrettynä, ulottuva tunnistamaan ulkoisen, sisäisen ja sosiaalisen systeemin. Hän olisi myös pystyvä itsenäisesti esittämään väitteitä näistä käsin ja arvioimaan muiden esittämien väitteiden pätevyysvaatimuksia. Kommunikatiivinen toiminta on yhteisymmärrykseen pyrkivää toimintaa, jossa toisia ihmisiä kohdellaan aitoina persoonina ja kanssasubjekteina toisin kuin strategisessa toiminnassa, jossa laskelmoinnin ja toisia ihmisiä hyväksikäyttävä oman edun ajaminen korostuu. Habermasin mukaan yhteisymmärrykseen pyrkiminen on puheen sisään rakennettu tarkoitus ja alkuperäinen kielenkäytön muoto erotuksena välineellisestä tavasta käyttää kieltä. (Habermas, 1984; 1990)

Pedagogisena implikaationa esitetyt vuorovaikutukseen suuntautuneet ja ajattelu- sekä vuorovaikutustoimintaa tukevat reflektion ehdotukset eivät näyttäyty opettajuudessa toteutettuina haitallisina ihmissuhdetyössä, kun kyseessä ovat suhteellisen terveet yhteisön osallistujat. Näiden altistaminen jatkotutkimukselle olisi kuitenkin merkityksellistä. Tärkeää kouluarjessa on osata erottaa sairaudenhoitoa tarvitsevat tilat kipeistä, joka tapauksessa arkeen ja elämään kuuluvista konflikteista. Vaarana ehdotetuissa implikaatioissa voisi pikemmin olla, että opettajan saadessa välineitä vuorovaikutuksen tukemiseen, hän ottaisi liiaksi vastuuta ja kuvittelisi voivansa ”parantaa” myös sairautta. Hyvää tarkoittava auttaminen ja tuki voivat kääntyä sairastapauksissa hoitoon pääsyn hidastajaksi tai esteeksi.

Toisaalta kriittisesti tarkasteltuna myös tutkimuksen kohteena ollut pitkäkestoinen ryhmäkokemus saattoi olla osallistujilleen oppimiskokemuksena siedätys erilaisuuden ohittamiseen eli palvella aiemmin esitetysti defensiiviseen epäsensitiivisyyteen kovettumista. Haitallista olisi lujittaa ei toivottua kovuutta liiallisella varmuudentunteella erilaisten tekniikoiden teoreettisen tuntemisen kautta. Pienryhmäkollaboraation myötä kokemustodellisuudeksi voi muodostua käsitys kunkin kohtaamisen kulloisestakin ainutkertaisuudesta.

Opettajankoulutuskontekstissa kohdataan yhteisöllisen elämän myötä konflikteja. Siksi psykoterapeuttisia käytänteitä voidaan tarkastella sekä perustella niiden kokeilemista sekä tutkimista lähikehityksen vyöhykkeellä liikuttaessa. Sinällensä välineet eivät tuo mitään uutta vaan vain auttavat ajattelua jäsentämään ja tiedostamaan itseään toiminnassa ja metakognitiivisella tasolla. Sekä opettajan kasvussa että psykoterapiassa (Wilson & Weinstein, 1996) polku objektipositioista subjektipositioon näyttäytyy lähikehityksen vyöhykkeellä. Tällöin potentiaaliset kyvyt voivat tulla käyttöön yhdessä synnytettyinä lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky, 1978).

Seuraava kaavio (Kanninen & Uusitalo-Arola, 2015; Leiman, 2015) kuvaa terapiakontekstissa sanoitetusta näkökulmasta sitä, miten havaitseminen avaa kosketuksen omiin kokemuksiin – tai voisi ryhmässä avata uudella tavalla kosketuksen ryhmässä koettuihin kokemuksiin. Perusmalli on käyttökelpoinen muussakin kuin terapeuttisessa muutokseen ja kasvuun tähtäävässä työskentelyssä. (Kanninen & Uusitalo-Arola, 2015)



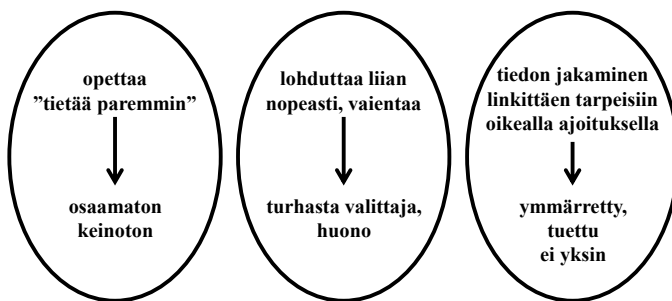
Kuvio 4. Psykoterapiaprosessin metamalli: mikä terapiassa vaikuttaa? (Kanninen & Uusitalo-Arola, 2015)

Psykoterapiassa hahmotettua terapeutin ja asiakkaan työskentelyn kenttää eli yhteistoiminnan lähikehityksen aluetta kuvataan havaitsijaposiitiosta sekä välittömästä subjektiposiitiosta siten, että asianosainen ymmärtää, mihin ja miten hän voisi itse vaikuttaa.

Kannattelevalla yhteydellä voitaisiin opettajankoulutuksen kontekstissa tarjota ryhmän hyvää yhteistyösuhdetta. Tähän itseensäkin olisi mahdollista soveltaa metatason hahmottelua ilmaisua tiedostavien ja aktivoivien, kokemusta jäsentävien ja kohdentavien edistävien tekniikoiden käytöstä. Ryhmän keskuuteen syntyvä ”kannatteleva yhteys” ilmenee yhdessä ilmaistun, ilmaisun yhteisen havainnoinnin ja itsehavainnoin välillä syntyvässä jännitteessä. Tällöin havainnointi ei ole arvostelevalle mielessä tarkkailemista vaan pikemminkin kosketukseen pääsemistä itsen ja ilmiön kanssa. Jos epätarkoituksenmukaista dissosioitunutta

havaitsemista ilmenee, se on häiriön merkki (Leiman, 2014) ja tunnistettava aihe hoitoon ohjauksen näkökulmasta.

Myös sisäisessä reflektiossa ihminen elää vastavuoroisten asetelmien suhteissa siten, että esimerkiksi itsearvostuksen puutteen vuoksi jokin mielen osa syyttää ja väheksyy ihmistä itseään. Vastavuoroisissa asetelmissa itse kullakin yleensä vain muutama ydinteema muunnelmineen ja niiden ratkaisuyrityksineen tanssittavat inhimillistä draamaa – tällöin näitä kutsutaan toimintatavoiksi. (Kanninen & Uusitalo-Arola, 2015) Alla olevassa kaaviossa on kolme erilaista -tässä opettajuuden kontekstiin sovitettua – toimintatapaa: tietäminen, vaientaminen, tarpeisiin vastaaminen. Näistä kukin houkuttaa / pakottaa kohteen eri kokemukselliseen asemaan: osaamaton, huono tai tuettu.



Kuva 1. Opettajuuden kontekstiin mukaeltu esimerkki vastavuoroisista asetelmista (Kanninen & Uusitalo-Arola, 2015)

Asettuessaan tiettyyn paikkaan, positioon, asiat alkavat näyttäytyä hyvin erilaisina sen mukaan, mihin reflektion paikkaan yksilö kykenee itse kulloinkin asettamaan itsensä ja mihin paikkaan sijoittaa mielessään ne ihmiset ja asiat, joiden kanssa on tekemisissä. (Kanninen & Uusitalo-Arola, 2015) Asettuessaan johonkin paikkaan ihminen myös olettaa vastinpaikan, johon hän toiminnallaan sijoittaa ja kutsuu toista. Tässä näyttäytyy pohdintaluvun mottonakin oleva frankililainen tahdonvapauden tila silloin, kun esimerkiksi oppilaan vihaiseen vaatimukseen opettaja voi vastata ärähtämällä, tietoisella tyyneydellä, lepyttelypyrkimyksillä tai muuten. Kyse on vastavuoroisista asetelmista, jossa toimivat positio ja vastinpaikka. (Ryle, 1975)

Oppimistilanteessa oppija asettuu varsin haavoittuvaan positioon. Siihen mennessä syntyneet sisäistyneet äänet ja ajattelutottumukset niiden virittämine tunteineen joutuvat paljastumaan ja altistumaan muutokselle. Käsitteinä positio ja vastapositio ovat vuorovaikutuksen tarkastelussa pitkän kehittelyn tulos. Horowitz (1991) yhdisteli skeemateorian ja objektiisuhteorian näkemyksiä ja toisaalla täsmennettiin (Ryle, 1979) positioita kognitiivisanalyttisesta näkökulmasta. Minätilojen muutoksien kautta (Safran & Muran, 2000) on positioitumisia myös

sanoitettu. Emotionaalisissa vuorovaikutustilanteissa, jollaisia pienryhmässä opiskelun tilanteet ovat, erilaiset vuorovaikutusmallit aktivoituvat ja varhaisemmat sisäiset mallit – äänet – tulevat toiminnan vaikuttajiksi. Voidaan esimerkiksi nimetä opettajan ja oppilaan roolit, arvottoman ja pätevän positiot. Tämänkaltaisessa tarkastelussa ollaan läsnä havainnoinnin ollessa ajan läpi retrospektiivinen. Ratkaisukeskeinen tarkastelu painottuisi pikemmin tulevaisuuden läpi ymmärtämiseen.

Koulutuksen näkökulmasta voisi olla konfliktien tukemisen pedagogisena implikaationa hyvä tiedostaa se, että asetelmat – vaikeivät siirry sellaisenaan – heijastuvat siinä, kuinka suhtaudutaan toisiin ja millaisiin vastaamisiin houkutellaan heitä. Näitä asetelmia opitaan muun muassa mallista eli samastumalla siihen, miten koetaan toisten suhtautuvan itseemme ja myös sen kautta, millaisia ratkaisuja rakennetaan ja kannetaan menneisyydestä tilanteeseen. Tulkintamahdollisuuksien moninaisuus tuo liikkumavaraa kohtaamistilanteissa ja siten luo toimimisvaihtoehtoja. (Kanninen & Uusitalo-Arola, 2015)

Identiteetin näkökulmasta tila, jossa itseys ja toiseus kohtaavat, voi sisältää subjektin pohdinnoissa useita diskursiivisia asemia. Identiteetin kautta ihmisen voidaan ajatella paikantavan positionsa eli sijoittavansa itsenä konteksteihin niin kulttuurisesti kuin sosiaalisesti. Samoin ihminen voi subjektiivisen toiseuden kokemuksessaan olla kadoksissa tai hajaantunut sisäisesti. Identiteetin narratiivisuuden eli imaginatiivisen rationaalisuuden kautta tämänkaltaista, mahdollisesti kärsimyksenä koettua kokemusta kuten esimerkiksi konfliktin kokemusta (artikkeli II) ei täysin poisteta. Olemista koostavana narratiivi voi turvata toimintakykyä.

Kasvavan osallistumisen ryhmästä voitiin havaita (artikkeli III) merkityksellisyttä sen suhteen, kuinka sosiaalisten aspektien yhteydessä sensitiivisyys ja syvempi ymmärtäminen tulivat tiedostetuiksi ja kasvoivat. Tämän kasvun edellytykseksi osoittautuivat tutkimuksessa sosiaalisen agenttiuden eli toimijuuden ja jäsenyyden uudelleenmäärittely.

Auttamistyössä – jollaiseksi osaltaan myös oppimaan tukeva kasvattaminen on mahdollista ymmärtää – voidaan faktoreiksi yhteistoiminnassa (Leiman, 2014) nimetä kolme edellytystä C. Rogersia kunnioittaen: varaukseton kunnioitus (unconditional positive regard), johdonmukaisuus (congruence) ja toisen näkökulman osuvaa tavoittaminen (accurate empathy). (Rogers, 1957) Kasvojen säilyttämisen suominen ja vakavasti ottaminen on varauksetonta kunnioittamista käytännössä, mutta ei tarkoita kaiken myönteiseksi tulkitsemista tai kaiken hyväksymistä. Johdonmukaisuudessa rogerslaisittain voidaan luopua epäsuoruudesta, kaunistelusta, lohduttelusta ja kätketystä arvostelevuudesta. Tilalle tavoitellaan aidosti neutraalia suhdetta ilmaistuihin asioihin ja ilmaisijaan – kongruenssilla viitataan ulkoisen ja sisäisen johdonmukaisuuteen. Empatian kyseessä ollessa viriävät välittömät tunnehavainnot ja tunneasteet käännetään yritykseksi nähdä toisen subjektiivinen näkökulma tilanteessa. (Leiman, 2014)

Itsehavainnointi kehittyy vuorovaikutuksessa. Teorioiden näkökulmasta se kaipaakin rinnalleen taitoa paitsi havainnoida omia tunteitaan myös kontekstia, jossa ajatukset ja laukeavat tunteet kehittyvät. Miелensisäisten tapahtumisten reflektiossa tulee arvioida myös omien aikaisempien kokemusten läsnäoloa sekä vaikutusta tulkintoihin ja toisaalta nähdä välittömät vuorovaikutusympäristöön reagoinnit. Interpersonaalisissa suhteissa ilmaisu tai ilmaisematta jättäminen tuottaa vuorovaikutusympäristöä, johon läsnä olevat sitten taas reagoivat. (Leiman, 2014) Sääteilytaidot niin tunteissa kuin ajattelussakin, itsen ja toisten havainnointi sekä ymmärtäminen vuorovaikutustaitojen ohella voidaan ymmärtää sekä psykoterapeutin että opettajan toiminnassa keskeisiksi. Oman ajattelun ajattelu ja puhuminen puhumisesta ovat metatoimintaa, (Kurri, 2016) jota molemmissa eli opettajaksi ja psykoterapeutiksi kasvamisessa ja toiminnassa tarvitaan.

Kuten valokuvaamisessa, voidaan huomio puheessakin tarkentaa puheen eri kerrostumiin (Littleton & Mercer, 2013). Ensinnäkin lingvistinen kerros ilmentää puhujien käyttämien puheaktien tyyliä: puolustavatko, haastavatko, selittävätkö vai kehottavatko puhujat puheenvuorossaan ja millä tavoin puhujat reagoivat toisiinsa, mitä aiheita he nostavat tarkastelun keskiöön. Toiseksi kerrostumaksi voidaan hahmottaa psykologinen näkökulma: mitä yhdessä ajattelevat ryhmäläiset ilmentävät omista intresseistään ja huolenaiheistaan ja miten yhteistä järkeilyä harjoitetaan ryhmässä. Kolmanneksi puheen tarkastelukohteeksi voidaan ottaa kulttuurinen taso: missä määrin esimerkiksi ratkaisukeskeinen kehys näkyy keskustelussa, määrittää, arvottaa ja rohkaisee keskustelun kulkua.

Kolmen puheen tyyppijako – disputationaalinen, kumulatiivinen ja eksploraatiivinen puhe – syntyi 1980-luvulla alun perin lasten ryhmässä puhumisen nauhoituksiin perustuen tutkijatiimin yhteistyönä nimeltään SLANT; (Dawes, Fisher & Mercer, 1992). Ryhmien toiminnan ydin oli yhdessä ajattelussa, ”thinking together”, ja ryhmäläiset näyttivät luottavan toisiinsa siinä määrin, että he pystyivät sekä suhtautumaan toistensa ajatuksiin kriittisesti että olemaan pelkäämättä ulkopuolelle jäämistä. Ryhmäläiset myös yrittivät tositoimin saavuttaa jonkinlaista konsensusta ja ratkaisuja ilmenneisiin ongelmiin. Puheen eri tyypit ilmentävät dialogissa sitä, millä tavoin osallistujat ovat kiinnittyneet yhteiseen kollaboratioon ja rakenteluun – tällä on aiemmin tarkoitettu lähinnä tiedonrakentelua.

Disputationaalisen puheen tyyppiä kuvastaa se, että ilmenee paljon erimielisyyttä ja että jokainen tekee omat johtopäätöksensä. Rakentavaa kritiikkiä ei juurikaan anneta. (Mercer, 1996) Käytetään runsaasti ”niin se on” tai ”ei ole niin” -puheenvuoroja. Ilmapiiri on kilpaileva eikä yhteistoiminnallinen (co-operative). Vaikka esiintyy paljon puhetta ja vuorovaikutusta, se on sisällöltään kovin yksilökeskeistä ja yksittäisistä huomioista johtopäätöksiä tekevää eli induktiivista. Ideoita pikemminkin vakuutellaan kuin jaetaan. (Littleton & Mercer, 2013) Tutkimuksessa (artikkeli II) esillä ollut konfliktin laji sellaisena, joka vie kasvua rakentavan lähikehityksen vyöhykkeelle, eroaa disputationaalisesta puheesta, jossa erimielisyyttä myös esiintyy. Disputationaalisen tason puheessa kilpailullisuus ja

yksilön päätöksenteko korostuvat sen sijaan, että pyrittäisiin rakentamaan kritiikkiin tai ehdotuksiin. (Arvaja, 2005)

Kumulatiivisessa puheessa toisten puheenvuorot otetaan vastaan ja hyväksytään sellaisenaan. Koheesion ylläpito vaikuttaisi olevan kumulatiivisen puheen päätarkoitus (Wegerif & Mercer, 1997) ja sen päätarkoitus näyttäisi olevan konfliktia välttävän yhteistyön luominen (Fisher, Bruhn, Gräsel & Mandl, 2002). Puhetta käytetään tiedon jakamiseen – vaikkakin epäkriittisellä tavalla – siten, että vaikka ryhmäläiset toistavat ja työstävät toistensa puheenvuoroja, niitä ei kuitenkaan arvioida huolella.

Eksploratiivisen puheen tunnistaa siitä, että jokainen ryhmäläinen osallistuu kriittisesti mutta rakentavassa hengessä toistensa ajatusten pohdintaan. Artikkeleissa IV tämä voidaan havaita esille nousseena opiskelijoiden tarpeena. Ryhmäläiset tuovat esille osaamisvarannoistaan kuhunkin kysymykseen liittyvän relevantin tiedon. Jokaisen ideoita kohdellaan pohdinnan arvoisina ja ryhmäläiset kysyvät toisiltaan kysymyksiä ja vastaavat niihin, kysyvät selityksiä ja tarjoavat niitä. Ryhmäläiset pyrkivät saavuttamaan jonkinlaisen yhteisymmärryksen ennen kuin jatkavat eteenpäin. Mikäli ryhmän puhetta havainnoidaan ulkopuolelta, voidaan sen järkeily nähdä puheessa toteutetuksi toiminnaksi, tiedostetusti tai sattumalta toteutettuna.

Eksploratiivisen puheen tyyppinen puhe on Yhdysvalloissa itsenäisesti havaittu ja nimetty ”vastuulliseksi puheeksi”, ”accountable talk” (Resnick, 1999; Wolf, Crosson & Resnick, 2006). Vastuullisen puheen kyvykkyys auttaa kehittämään mielen taitoja ja tottumuksia käytännön tilanteissa (Resnick, 1999). Tämä muistuttaa fronesiksen (Lahti & Yrjönsuuri, 1990), aristotelisen käytännöllisen järjen käyttötarkoitusta ratkaisukeskeisessä viitekehyksessä (Mattila, 2001; 2013). Muun muassa kolmannen aallon terapeutitiset menetelmät voisivat toimia eksploratiivisen puheen pedagogisina maastouttajina.

Pohdittaessa pedagogiaa ja ryhmän ohjaamista eksploratiivinen puhe on keskeisesti tarkastelun kohteena. Vaikka ohjaaja ei kuohunnan hetkellä olisikaan paikalla, voisi eksploratiivinen puhe mahdollisesti olla itsessään ohjaamassa oppimista ja ryhmän yhdessä ajattelua.

Keskeiseksi haasteeksi osatutkimusten tuloksena nousi myös opiskelijoiden taito sietää avoimia tilanteita. Niissä riski tunnekokemuksen myötä alistuvalle, vaiennetulle ja hyljeksitylle ryhmän jäsenelle joutua ulkopuoliseksi on suuri. Scaffoldingin näkökulmasta ryhmästä nousi haasteita (artikkelit II ja IV), joita ilmaistiin attribuoiden puutteisiin kontrollissa, struktuurissa, kuulluksi tulemisessa ja sääntöjen toimimisessa. Ilmaistut kriittiset äänet kuvansivat oman agenttiuden heikentymistä pienryhmässä, mutta eivät välttämättä olleet itsessään ryhmän sisällä refleктоituja siten, että oma sosiaalinen toimijuus olisi sinänsä päässyt reflektion ja uudelleenmäärittelyn kohteeksi. Tässä puutteena nousi esiin yhteissäättelyn heikkous.

Tarkasteltaessa pienryhmän työskentelyä (artikkeli III) havaittiin merkitykselliseksi osallistujien kykeneväisyys käyttää ja hyödyntää toinen toistensa puhetta resursseina sekä yhteissäätelystä. Tällöin reflektiossa tapahtuva yhteistoiminta rakentaa ammatillista identiteettiä sekä subjektiutta yksilöllisesti ja kollektiivisesti. Vastapositioniin jumiutuminen näyttäytyy emotionaalisesti negatiivisuutta ja turvattomuutta aiheuttavaksi. (Kanninen & Uusitalo-Arola, 2015) Ohjaamisen, scaffolding, tulisi onnistuessaan pedagogisten implikaatioiden kautta suojata kollaboroivia haavoittuvuuden tilanteissa.

Luovan merkitysneuvottelun välityksellä rakentuva reflektio kollaboroitaessa voi toimia valtasuhteita purkavina ja solidaarisuutta edistävinä sekä eriävien mielipiteiden kohtaamisen taitoa synnyttävinä. Näin ammatillisen identiteetin työstäminen mahdollistuu ryhmän moniäänisten jäsenten toinen toisilleen luomilla lähikehityksen vyöhykkeillä John-Steinerin (2000) tarkoittamalla tavalla. Tällöin omat inhimilliset potentiaalit tulevat haastetuksi ja täydennetyksi ryhmässä yhteissäätelyn myötä.

Ympäröivä todellisuus passiivisena vaikuttajana sosiaalisen determinismin tavoin ei välttämättä jätä sijaa ympäröivää todellisuutta muuttavalle reflektiolle. Siksi metakognitiivisten ja kognitiivisten prosessien asettaminen ryhmän toiminnan kohteiksi myös sinänsä – paitsi scaffoldingin myös yhteissäätelyn keinoin – on merkityksellistä. Tämä edellyttää ympäröivän todellisuuden tiedostavaa tutkimista säilyttäen kuitenkin mahdollisuuden samalla kielellä (Pikkarainen, 2011) puhumiseen siten, ettei kielipeli sinänsä ole liian suljettu tai köyhä tai välineetön systeemi kulttuuriseen tarkasteluun.

Kulloinenkin yhteiskunnallinen tilanne, tieteen näkökulmat, arvot ja ajankohdaiset seikat haastavat fokusoimaan saavutettujen oivallusten lisäksi myös oivallusten soveltamiseen sekä joustavaan ja luovaan edelleen työstämiseen. Näin refleктоivan kollaboraation pedagogia voisi mahdollisesti tulla scaffolding-tukeen alati käynnissä olevaa refleктоivaa työstöä myös yksilön sisäisen dialogin tilanteessa sekä suunnassa.

Arvot, etiikka ja moraali tulivat osatutkimuksissa esille ryhmää tutkittaessa muun muassa ryhmän luovimmaksi kokemassa tilanteessa, jossa ryhmä keskusteli pelisäännöistä. Säännöt eli normit ovat käskyjä ja kieltoja – konkreettisia ohjeita, jotka suojaavat arvoja. Niitä vasten ilmenee käyttäytymisen moraliteetti todellisuutena, joka heijastaa eettisten katsomusten teoreettisia jännitteisiäkin periaatteita. Merkitysneuvottelut näiden äärellä sisältävät myös tarpeen taidokkaasti kuulla, olla läsnä ja neuvotella ristiriitaisuuksien äärellä siten, että hyvää reflektiota jarruttava emotionaalinen lukkiutumien sekä turvattomuus voisivat hälvennyä.

Ristiriitatilanteissa etiikan ja moraalin näkökulmasta aiemmin mainittu ”omisio” eli tekemättä jättäminen, heideggerilainen ”Gelassenheit” eli ”silleen jättäminen” (Heidegger, 2002) sekä ratkaisukeskeisyydenkin ytimessä oleva anteeksiantamisen tematiikka jäävät tämän tutkimuksen sijaan odottamaan syvällisempää

tarkastelua. Tontti (2015) sanoittaa anteeksiantamisen *homme capable*:n tulevaisuutta avaavaksi ja menneisyyden kahleita vapauttavaksi antavan subjektin lahjaksi, josta velvollisuusmoraliteetit ja instituutiot ovat irrottaneet otteensa. Ihminen on ricoeurlaisittain anteeksiantajana yksin, paljaana todellisuutensa tekijä. Ilmiasultaan mahdoton anteeksiantaminen kohdistuu toisessa, syyllisessä subjektissa olevaan mahdollisuuteen. (Tontti, 2015) Sen ja symmetrisyyden sekä subjektuuksien toteutumisen problematiikan myötä kysymyksenasettelu voisi nousta vuorovaikutussuhteiden kudelman scaffolding-tukemisen ja tutkimisen kohteeksi.

Refleктоiminen myös eettisissä kysymyksissä sääntöjen ja moraliteetin todentumisen arvioimisena fokusoi työskentelyä, ei ideaalisten lakien kehittämiseen, vaan kehittämällä taitoa ottaa osaa diskurssiin. Tällöin toiminta muodostuu todellisuuden luomiseksi. (Pikkarainen, 2011) Sääntöjen fundamentaalisen luonteen sijaan voidaan fokusoida hyveiden (MacIntyre, 1981) tavoittamiseen.

5.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkitusti arjessa koeteltuina sekä arvioituna kollaboraation hyödyntämistä ja tukemista parantavat toiminnalliset pedagogiset implikaatiot nostaisivat tutkimuksen merkitysulottuvuuden ja eettisyyden vaikuttavuuden uskottavuutta. Pyrkimyksenä artikkelien tapauksissa on osatutkimuksissa ollut varhaisessa vaiheessa eräänlainen ”design based” asetelma (Lahti, Eteläpelto & Siitari, 2004), jossa tutkimuksessa saatu tietämys siirtyisi suoraan jatkossa toteutettavaan toimintaan siten, että toiminnan arvo suhteessa tavoitteisiin ja tavoitteita haittaavien vahinkojen minimoiminen mahdollistuisivat. Tutkimusryhmän hajotessa hallinnollisten muutosten myötä tämä tavoite jäi toteutumatta ja tutkimatta. Tämän väitöstutkimuksen on osaltaan tarkoitus mahdollistaa perusteltuja jatkotutkimuksia, jossa ryhmän tukeminen (scaffolding) sisältäisi muun muassa väitöstutkimuksen Pohdinta-luvussa esitettyjä pitkäkestoisen pienryhmän toiminnan tukemisen keinoja.

Valtasuhteiden ja determinismin sijaan habermasilainen kommunikatiivinen rationalisaatio (Kusch, 1986) saattaisi realisoitua silloin, kun refleктоio tulee vertaisryhmän kollaboraatioissa näkyväksi neuvoteltaessa refleктиopinnoilla. Viimeaikaisissa tutkimuksissa on tarkasteltu tätä neuvottelevan demokratian mahdollisuutta emotionaalisesti kuormittuneissa vuorovaikutuksen diskursseissa. (Schwarz et al., 2016) Itsearvostusta ja minän eheyttä turvaava neuvotteleva, joustavuuteen harjaantunut mieli (Hayes, Levin, Plumb-Villardaga, Villatte & Pistorello, 2013) voi muodostua tulevaisuuden työelämässä opiskelijoiden voimavaraksi ja tukea heidän jaksamistaan työssä. Yhteisöllistä oppimista ei aiemmin juuri ole tutkittu tai kuvannettu tarkastellen konflikteja sosioemotionaalisesta ammatillisen identiteetin kehittämisen näkökulmasta.

Akateemisissa opettajankoulutuksen pitkässä perinteessä on luotettu korkeatasoiseen ammatillisuuteen ja itsenäiseen, refleктоivaan sekä tutkimusorientoituneeseen opettajan toimintaan ja saavutettu erinomaisia tuloksia muun muassa

koulujen PISA-arvioinneissa. Tuloksellisuuden on nähty olevan kytköksissä laadukkaaseen opettajankoulutukseen. Tutkijat Eteläpelto, Vähäsantanen ja Hökkä esittävät huolensa siitä, että uusliberaalit käytänteet maastoutettuina koulutuksen toteuttamiseen kilpailullisuuden, vahvan johtajuuden ja laatuksiteerien painopisteen muuttumisen myötä kapeuttavat opettajien mahdollisuuksia toteuttaa ammatillista agenttiutta. (Eteläpelto, Vähäsantanen & Hökkä, 2015) Täydennyskoulutustarvetta on huomioitu jo siksikin, että opetussuunnitelmat, muun muassa POPS 2014, sisältävät käsitteitä, kuten ilmiöoppiminen, jotka kumpuavat muun muassa konstruktivistisista oppimiskäsityksistä ja haastavat käytännön opettamisen suunnittelussa oppimisteoreettisia valmiuksia. (Kuusisaari, 2016)

Jatkotutkimuksen näkökulmasta teoreettisen osion merkitys korostuu samoin kuin sen yhteensopivuus aineiston ja analyysin suhteen. Samoin käyttövarmuus ja siirrettävyys (Greneheim & Lundman, 2004) ovat jatkotutkimuksen sisällön aiheita sikäli, kun huomio kohdennetaan esitettyihin scaffolding-tekniikoiden arkitsoveltamiseen – tässä tarvitaan muun muassa ketterää, herkästi reagoivaa ja joustavaa tukimusta. Tutkimuksen pragmaattisuuden kriteeri eli tutkimuksen tulosten käytännöllisiä arvoja on edellä perusteltu opiskelijoiden hyvinvoinnin, kasvun ja yhteiskunnallisten muutosten näkökulmista.

Tutkimus osoitti, että luokanopettajien koulutuskokeilu pitkäkestoisessa symmetrisessä pienryhmässä kollaboroiden sisältää paitsi monia mahdollisuuksia myös haasteita. Koulutuksessa tavoitteiden pilkkominen osiin, kuten tiedollisiin, toiminnallisiin, emotionaalisiin ja sosiaalisiin tavoitteisiin, ja suhteutettuna kentällä tarvittaviin taitoihin sekä kehitystyön tuloksena muun muassa opetussuunnitelmassa viestittyihin tavoitteisiin on varsin tärkeää. Kuusisaari (2016) rohkenee väitöskirjassaan epäillä, että opettajan opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen eivät aina tiedostavalla tavalla reflektioivasti tunnista ja kohtaa toisiaan ilman lisäkoulutusta taustalla vaikuttavien oppimiskäsitysten ja arjen pyörteissä. Tämän tutkimuksen näkökulmasta aukeaa sosioemotionaalisen toimijuuden meta-kompetenssin, dialektisen refleктоimisen sekä symmetrisen vertaistyöskentelyn mahdollistaman subjektiivisuuden kasvun kenttä. Taidokkaan scaffoldingin eli tukemisen kautta ajattelun sekä kielen rakenteisiin syntyneiden vaihtoehtoisten menetelmien myötä opettajat voisivat hyötyä koulun arjessa tukiessaan oppilaiden vertaistyöskentelyä ja heidän psyykkistä hyvinvointiaan siinä. Tämä voi olla yksi jatkotutkimuksen kysymyksenasetteluista esimerkiksi pitkäaikaissurannassa ilmenneissä sosiaalisten tilanteiden vaikeuksissa.

Koulutuskokeilun eri vertaisryhmiin osallistuneista on tehty vielä viime vuosina pitkäaikaissurannana. (Eteläpelto, Vähäsantanen & Hökkä, 2015) Tällöin 1–5 vuotta opettajina toimineiden noviisiopettajien haastatteluissa kartoitettiin sitä, miten pitkäkestoisen yhteisöllisen kollaboraation kautta opettajuuttaan opiskeluvaiheessa vertaisryhmässä rakentaneet kokivat noviisiopettajina toimiessaan ammatillisen agenttiutensa. Kiintoisana tuloksena myöhemmin edellä mainituissa tutkimuksissa havaittiin, että opettajat osoittivat vahvaa agenttiutta

mahdollisuuksissa, joissa heillä oli tilaa kehittää pedagogisia käytänteitä. Silti heidän agenttiutensa oli muuta toimintaa heikompaa, kun kyseessä oli luokan sosiaalisen hallinnan tilanne. Siirtyessään koulukontekstiin opiskelijat olivat joutuneet uudelleen neuvottelemaan ammatillista identiteettiään ja eettisiä standardeitaan. He olivat kokeneet riittämättömyyttä siinä, kuinka voisivat tukea lasten psykologista hyvinvointia. Kollaboraatioissa kasvaneet opettajat kokivat opiskelujen jälkeisessä työelämässä valta-asetelmassa vaikuttavan rehtorin sekä resurssina että haittana, kun taas vertaiset eli opettajakollegat osoittautuivat suureksi tueksi noviisiopettajille kollaboraatioissa ja tuessa kouluarjen kontekstissa. (Eteläpelto, Vähäsantanen & Hökkä, 2015)

Edellä esitellystä opettajien kokemuksen kuvauksesta tai sen analyysistä ei vielä voi päätellä, mikä selittää kokemusta ja miten henkilöt itse sitä selittävät. Joskus taidokkuus ilmenee metakognitiivisena kykynä havaita puutteita eli kehitystarvetta siellä, missä toinen kyseenalaistamatta tyytyy vallitsevaan. Eteläpellon, Vähäsantanen ja Hökkä (2015) artikkelissa esitettyjen tulosten kautta voidaan nähdä merkityksellisenä, että kollaboroitaessa metakognitiivisten taitojen kehittämisen myötä myös meta-kompetensseihin eli reflektiota vertaisryhmässä kantavan ilmaisen mahdollisuuksiin kiinnitettäisiin huomiota. Opettajat olivat kokeneet noviisiaikoinaan kouluelämässä riittämättömyyttä oppilaiden psykologisen hyvinvoinnin turvaamisessa.

Symmetrisiä aikuisryhmiä, jotka kollaboroiden tarkastelevat kriittisesti ja kyseenalaistaen ideoita ja suunnitelmia teorian näkökulmasta maastouttaen niitä käytännön arkitietoon, on tutkittu vain vähän. Kuusisaari (2016) on väitöskirjassaan tutkinut yhteisen tiedon tuottamisessa tuloksellisuutta professionaalien opettajien symmetrisissä ryhmissä lähikehityksen vyöhykkeillä. Oman ammatillisuutensa äärirajoilla, opettajien edetessä kriittisen tarkastelun jaksoissa, he Kuusisaaren (2016) mukaan saavuttivat lähikehityksen vyöhykkeen. Hän esittää, että parhaimmillaan yhteiseen kohteeseen suuntautuva uuden tiedon tuottamisen intentio eli tavoittelu ja siinä eteneminen tapahtuivat aiempaan tietoon ja olemassa oleviin vallitseviin toiminnan muotoihin pysähtymättömyyden kautta ja uutta luoden. Näin vallitsevan tilan ja kehittämishaasteen välille syntyy lähikehityksen mahtotila ja sillä etenemisen Kuusisaaren (2016) mukaan mahdollistaa ”kehittävä kollaboraatio”.

Ruohotie (2010) esittää, että vahva ammattispesifinen osaaminen yhdessä vahvan itsesääätelytaidon kanssa synnyttää intentionaalista käsitteellistä muutosta erittäin todennäköisesti. Vastaavasti hän kirjoittaa, että ”itsesäätelytaitoja on vaikea siirtää ja soveltaa uudella alueella, jos ammattispesifinen osaaminen on heikkoa” (Ruohotie, 2010). Tästä näkökulmasta opettajien yhdessäsäätelyn taitojen tukemisen – scaffolding – kehittäminen kaipaasi esimerkiksi ketterää tutkimusta siitä, millaisessa muodossa pedagogisina implikaatioina esitetyt tekniikat soveltuisivat avuksi kollaboraatioon jo opiskeluvaiheen arjessa ja mitä kautta ne siirtyisivät tehokkaimmin eteenpäin opettajan työarkeen.

Kuusisaari (2016) operationalisoi tulkintansa lähikehityksen vyöhykkeellä etenemiseen liittyvistä tekijöistä teorian tiedon ja kokemustiedon yhtymäkohtien analyysin kautta. Kuusisaari (2016) viittaa tarkan keskustelun analyysin tulkinnaan vaikeuteen ja soveltuvien mikroanalyysimenetelmien aiempaan puuttumiseen toimintajärjestelmätasolla sekä analyysin tulkinnaan vaikeuteen (Engeström, 2008). Kuitenkin Kuusisaari (2016) palaa kompetenssikäsitystä esitellessään tilannesidonnaisuutta (Bereiter, 1997) laajempaan, tiluatioista irrallisena ja erilaisissa tilanteissa toimivaan tietoon, tietokäytänteiden ja kognitiivisten kykyjen omaamiseen.

Tässä väitöstudkimuksessa on painotettu Wertschin (1991) Vygotsky-tulkintaa siten, että mentaalinen toiminta viittaa sekä sosiaaliseen vuorovaikutussuhteeseen että yksilöllisiin prosesseihin niin, että sosiaalisesti jaettu mieli kuuluu myös ryhmälle ja siis ryhmä voi ajatella yhdessä. Organisoitaessa ryhmän toimintaa rakentaen luovuutta ja ulospääsyä toimimattomasta vanhasta, reaktiivisesta tai jumittavasta kehittävästä kollaboraation nimissä, esitetään tässä reflektoinnin apuvälineeksi, scaffolding-ohjaajaksi toiminnan ja puheen käytännön organisoimisen organisoimiseksi, ajattelemisen ajattelemiseksi ja puhumisesta puhumiseksi muun muassa kolmannen aallon työkaluja. Tutkimusta näiden toiminnan piirteistä käytännössä tarvitaan jatkossa.

Ryhmä voi sosiaalipsykologisenä ilmiönä taitamattomasti käytettynä muodostua hyvin haavoittavaksi kokemukseksi osallistujilleen. Tämä on mahdollista muun muassa silloin, jos epäsensitiivisesti tiedostamatta tai kykenemättä jälkikäteen reflektiossa korjaamaan amatöörimäisesti ryhmässä toinen toiselle annettua henkilökohtaista palautetta – muun muassa tällöin osallistujan psyykinen hyvinvointi voi olla vaarassa. Pedagogisina implikaatioina esitetyt työkalut ovat perustellusti tärkeitä tuettaessa hyvinvointiin tähtäävää oppimisryhmän tiedostavaa kollaboraatiota. Tekniikoiden ohjaamana (scaffolding) voidaan pitäytyä käyttäytymisen ja ajattelun tukemiseen ja tutkimiseen ja esimerkiksi näin ollen ratkaisukeskeisesti ei puututtaisi henkilökohtaisuuksiin tai tehtäisi motiivi- tai muita tulkintoja. Defuusio (Hayes, Levin, Plumb-Villardaga, Villatte & Pistorello, 2013) henkilön ja toiminnan eli ajattelun, puheen ja käytöksen kanssa on kunkin integriteettiä eettisesti suojaava lähtökohta tämän tutkimuksen työkaluissa.

Kyky rakastaa ja arvostaa itseään ja muita on terapiassa määritelty keskeiseksi taidoksi onnistumisen kannalta. (Bruck, Winston, Aderholt & Muran, 2006) Tällöin osaltaan mahdollistuu kyky tunnistaa emootioita ja vastata emotionaalisiin viesteihin ja turvattomuuden kokemuksiin sensitiivisesti. (Korja, 2016) Reflektoivan kollaboraation kenttä saattaa heijastaa yksilöiden ongelmia tässä. Mikäli jatkotutkimuksissa edellä mainittu kyvyttömyys tunnistaa emootioita voitaisiin osoittaa reflektoivaa kollaboraatiota estäväksi, voitaisiin tutkimuksen tukemana rakentaa interventioita muun muassa pedagogisissa implikaatioissa esitettyjen tekniikoiden käyttämiseksi. Tavoitteena tämän väitöstudkimuksen esille tuomien

tarpeiden mukaan olisi lisätä tiedostavaa vaikuttavuutta turvallisuuden ja emotionaalisen viestinnän tilanteissa.

Luvun alkuun sijoitettu, muun muassa humanistisen psykologian klassikkohahmon V. Franklin nimissä esitetty vakava ajatus siitä, että stimuluksen ja reaktion välissä mahdollistuisi subjektin responssia edeltävä tahdonvapauden tila, on englanninkielisessä muodossaan leikkisä. Tahdonvapauden tilassa rakennetussa responssissa väikkyy harhakuvana (lie) tai lepää (lie) vapautemme sekä kasvumme todellisuus. Tämä väitöstyö kurottuu toiveikkaana yhteisöllisen kasvun ja vapauden todellisuuteen haastaen dialogiin.

Lähteet

- Alexander, R. J. (2008). *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk* (4 p.). York: Dialogos.
- Anderson, H. & Goolishian, H. (1992). The client is the expert: a not-knowing approach to therapy. Teoksessa S. McNamee & K. J. Gergen (Toim.), *Therapy as Social Construction* (ss. 25-39). London: SAGE Publications.
- Archer, M. (2003). *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aristoteles. (2005). *Nikomakhoksen etiikka. Teokset VII*. Kääntänyt ja selitykset laatinut Simo Knuuttila. Helsinki: Gaudeamus.
- Arvaja, M. (2005). *Collaborative knowledge construction in authentic school contexts*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Arvaja, M. (2007). Contextual resources in meaning negotiations of a student pair in a web-based history project. *International Journal of Educational Research*, 46(3/4), 215-228.
- Arvaja, M., Häkkinen, P., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. (2002). Social processes and knowledge building during small group interaction in a school science project. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(2), 161-179.
- Azmitia, M. (2000). Taking time out from collaboration: Opportunities for synthesis and emotion regulation. Teoksessa R. Joiner, K. Littleton, D. Faulkner & D. Miell (Toim.), *Rethinking Collaborative Learning* (ss. 179-193). London: Free Association Books.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres*. Austin: University of Texas Press.

- Bandura, A. (June 2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, ss. 164-180.
- Baron, R. (2005). So right it's wrong: groupthink and the ubiquitous nature of polarized group decision making. *Advances in Experimental Social Psychology*(37), 219-253.
- Beck, J. S. (2011). *Cognitive Behavior Therapy*. New York: Guilford Publications.
- Bereiter, C. (1997). Situated cognition and how to overcome it. Teoksessa D. Kirshner & J. Whitson (Toim.), *Situated Cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives* (ss. 281-300). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bruck, E., Winston, A., Aderholt, S. & Muran, J. C. (2006). Predictive validity of patient and therapist attachment and introject styles. *American Journal of Psychotherapy*(60), 393-406.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use language*. New York: Norton.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 11-32.
- Butler, E. A. & Randall, A. K. (2013). Emotional Coregulation in Close Relationships. *Emotion Review*, 5(2), 202-210.
- Chi, M. (1997). Quantifying qualitative analyses of verbal data: A practical Guide. *The Journal of the Learning Sciences*, 6(3), 271-313.
- Coleman, P. T., Vallacher, P. R., Nowak, A. & Bui-Wrzosinska, L. (2007). Intractable conflict escalation and intractability. *American Behavioral Scientist*, 50(11), 1454-1475.
- Craft, A., Cremlin, T. & Burnard, P. (2007). Teacher stance in creative learning. *Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 136-147.
- Cresswell, J. (2003). *Research design: qualitative & quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks; CA: Sage.

- Dawes, L., Fisher, E. & Mercer, N. (1992). The quality of talk at the computer. *Language and Learning*(10), 22-25.
- De Jong, P. & Berg, I. (2016). *Ratkaisukeskeisen terapian oppikirja*. Riga: Brooks / Lyhytterapiainstituutti Oy.
- Dirkx, J. (2008). The Meaning and Role of Emotions in Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*(120), 7-18.
- Doise, W. & Mugny, C. (1984). *The social development of intellect*. Oxford: Pergamon Press.
- Downing, G. (2015). Early interaction and the body: clinical implications. Teoksessa N. A. Books (Toim.), *The handbook of body psychotherapy and somatic psychology* (ss. 305-321). Berkeley.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. New York: Cambridge University Press.
- Erickson, F. (1996). Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations. Teoksessa D. Hicks, *Discourse, Learning and Schooling* (ss. 29-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Collin, K. (2004). From individual cognition to communities of practice; theoretical underpinnings in analyzing professional learning and expertise. Teoksessa E. Boshixen, H. Gruber & R. Brome (Toim.), *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Kluvert Academic Publishers.
- Eteläpelto, A. & Lahti, J. (2008). The resources and obstacles of creative collaboration in a long term learning community. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 226-240.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2008). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (Toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (ss. 26-49). Vantaa Aikuiskasvatuksen vuosikirja 46: Kansanvalistusseura.

- Eteläpelto, A. (1993). Oppijalähtöiseen osamisen kehittämiseen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (Toim.), *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlaulkaisu* (ss. 109-135). Helsinki: Painatuskeskus.
- Eteläpelto, A. (2005). Constructing a professional identity of teachership through participation in an authentic work context. Teoksessa P. Hager & G. Hawke, *4th International Conference on Researching Work and Learning*.
- Eteläpelto, A. (2009). Yhteisöllinen luovuus opettajaopiskelijoiden pitkäkestoisessa oppimisyhteisössä: tunneilmapiiri ja valtasuhteet luovuuden esteinä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 11(3), 15-37.
- Eteläpelto, A., Lahti, J., Wirtanen, S. & Hirsto, L. (2003). Vuorovaikutuksen erilaisia analyysitapoja oppimisen ja opetuksen tutkimisessa; oppimisyhteisön vuorovaikutuksessa oppiminen - analyysimallin kehittelyä ja kriittisiä näkökulmia. Kasvatustieteen päivät.
- Eteläpelto, A., Littleton, K., Lahti, J. & Wirtanen, S. (2005). Students' accounts of their participation in an intensive long-term learning community. *International Journal of Educational Research*(43(3)), 183-207.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K. & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching: theory and practice* 2015, 21(6), 660-680.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*(10), 45-65.
- Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N. & Rojas-Drummond, S. (2001). Reconceptualizing ‘Scaffolding’ and the Zone of Proximal Development in the Context of Symmetrical Collaborative Learning. *Journal of Classroom Interaction*, 36(2).
- Fisher, F., Bruhn, C., Gräsel, C. & Mandl, H. (2002). Fostering collaborative knowledge construction with visualization tools. *Learning and Instruction*, 2(12), 213-232.
- Gadamer, H.-G. (1985). *Truth and Method*. London: Sheed & Ward Ltd.

- Giddens, A. (1984). *The constitution of the society: Outline of the theory of structuration*. Berkely: University of California Press.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E. & McKee, A. (2002). *Primal Leadership. Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Greeneheim, U. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 2004(24), 105-112.
- Habermas, J. (1984). *Theory of Communicative Action, Volume One: Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Boston: MIT Press.
- Habermas, J. (2001). *On the pragmatic of social interaction*. Cambridge: Polity Press.
- Hakkarainen, K., Lallimo, J. & Toikka, S. (2012). Asiantuntijuus, kollektiivinen luovuus, ja jaetut tietokäytännöt. *Aikuiskasvatus*, 32, 246-256.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen - järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WSOY.
- Harré, R. (1983). *Personal Being: A Theory for Individual Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Hayes, S. c., Levin, M. E., Plumb-Villardaga, J., Villatte, J. L. & Pistorello, J. (2013). Acceptance and Commitment Therapy and Contextual Behavioral Science: Examining the Progress of a Distinctive Model of Behavioral and Cognitive Therapy. *Behavior Therapy*, 44(2), 180-198.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research And Therapy*, 44(1), 1-25.
- Heidegger, M. (2002). *Silleen jättäminen*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.

- Heikkinen, H. L. (1999). Opetus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (Toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma.* (ss. 275-290). Porvoo: WSOY.
- Hepburn, A. & Potter, J. (2007). Discourse analytic practice. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & D. Silverman (Toim.), *Qualitative Research Practice* (ss. 168-184). London: Sage.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita* (16-17 p.). Tammi.
- Hitlin, S. & Elder, G. (2007). Understanding 'agency': Clarifying a curiously abstract concept. *Sociological Theory*, 25(2), 170-191.
- Holmlund, C.-J. (2015). *Olemisen semiosis*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Horowitz, M. J. (1991). *Person Schemas and Maladaptive Interpersonal Patterns*. Chicago: University of Chicago Press.
- Howe, C. (2013). Scaffolding in context: Peer interaction and abstract learning. *Learning Culture and Social Interaction*, 2(1), 3-10.
- Hänninen, S. (2010). Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen ja ammatillisen identiteetin tukijana. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (Toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (ss. 191-217). Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Hökkä, P., Rautiainen, M., Silander, T. & Eteläpelto, A. (2019). Collective Agency-Promoting Leadership in Finnish Teacher Education. Teoksessa J. Murray, A. Swennen & C. Kosnik, *International Research, Policy and Practice in Teacher Education* (ss. 15-29). Cham: Springer.
- Iiskala, T., Kajamies, A., Vauras, M. & Lehtinen, E. (2014). Metakognitiivinen säätely taitavilla ja heikoilla oppilaspäireillä matematiikan ongelmanratkaisuprosessissa. *NMI Bulletin; oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 24(2), 36-50.
- Jacobs, R. L. (2001). Using Human Resource Functions to Enhance Emotionally Intelligence. Teoksessa *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups and Organizations* (ss. 159-181). San Francisco: Jossey-Bass / Wiley.

- Janis, I. (1972). *Victims of Groupthink: A Psychological Study of Foreign Policy Decisions and Fiascoes*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning: On becoming an individual in society*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- John-Steiner, V. (2000). *Creative collaboration*. New York: Oxford University Press.
- Juntumaa, R. (2008). *Psykoanalyysi oppimisprosessina*. Helsinki: Helsingin yliopisto; Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 217.
- Järvenoja, H. (2010). *Socially shared regulation of motivation and emotions in collaborative learning* (Acta Univ Oul. E 110 p.). Oulu: University of Oulu.
- Järvenoja, H., Volet, S. & Järvelä, S. (2012). Regulation of emotions in socially challenging learning situations: An instrument to measure the adaptive and social nature of the regulation process. *Educational Psychology*, 33(1), 1-28.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. & Heinlahti, K. (2006). *Mitä on tutkimus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (2010). Esipuhe. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, H. Ubani & H. Linnansaari (Toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Kasvatusalan tutkimuksia 52*. (ss. 13-24). Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Kanfer, R. & Ackerman, P. (2005). Work Competence: A Person-Oriented Perspective. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (Toim.), *Handbook of Competence and Motivation* (ss. 336-353). New York: The Guilford Press.
- Kanninen, K. & Uusitalo-Arola, L. (2015). *Lyhytterapeuttinen työote*. Juva: PS-kustannus.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen*. Porvoo: WSOY.

- Karvinen, L. & Hirsto, L. (2002). *Pienryhmäopiskelu ohjaajan näkökulmasta*. Helsinki: julkaisematon käsikirjoitus - HY, Opettajankoulutuslaitos, Kasvatuspsykologian yksikkö.
- Kaunismaa, P. & Laitinen, A. (1998). Paul Ricoeur ja narratiivinen identiteetti. Teoksessa P. Kuhmonen & S. Sillman, *Jaettu jana, ääretön jana* (ss. 168-195). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Filosofian julkaisuja 65.
- Kivistö, S. & Pihlström, S. (2018). *Sivistyksen puolustus*. Tallinna: Gaudeamus.
- Korja, R. (2016). Kiintymyssuhdenkökulma terapiasuhteen kehittymiseen. Teoksessa P. Turpeinen & R. Nurmento (Toim.), *Terapiasuhteessa olemisen taito* (ss. 40-63). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Kruger, A. (1993). Peer collaboration: Conflict, cooperation of both? *Social Development*, 2(3), 165-182.
- Kurri, K. (2016). Terapeutin tunteet, ajatukset ja elämä terapian puheenaineina. Teoksessa *Terapiasuhteessa olemisen taito* (ss. 187-211). Keuruu: Edita Publishing Oy.
- Kusch, M. (1986). *Ymmärtämisen haaste*. Oulu: Pohjonen.
- Kuusisaari, H. (2016). *Kehittävä kollaboraatio. Uuden tiedon tuottaminen opettajien lähikehityksen vyöhykkeellä*. Helsinki: Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos. Kotitalous ja käsityötieteiden julkaisuja 41. Väitöskirja.
- Kylliäinen, A. (2012). *Paksunahkaisuudesta suurisieluisuuteen*. Helsinki: Otava.
- Lahti, J. & Yrjönsuuri, J. (1990). *Aristoteles kasvattamisesta*. Helsingin yliopisto, Teologinen etiikka ynnä uskonnonfilosofia: Tutkielma.
- Lahti, J., Eteläpelto, A. & Siitari, S. (2004). Conflict as a challenge to productive learning during long-term collaboration. Teoksessa K. Littleton, D. Miell & D. Faulkner (Toim.), *Learning to Collaborate - Collaborating to Learn* (ss. 147-162). New York: Nova Science Publishers.
- Lahti, J., Marjomaa, E. & Littleton, K. (2003). Scaffolding in Innovation, Implementation and Evaluation of ICT Supported Education. Teoksessa D. Lassner & C. McNaught, *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (ss.

2138-2141). Chesapeake: Association for the Advancement of Computing in Education.

- Lahti, J., Siitari, S. & Eteläpelto, A. (2006). Miten yhteisöllinen pienryhmäprosessi rakentaa opettajaksi opiskelevien ammatillista subjektiutta? Teoksessa H. Sinervaara-Niskanen & R. Rajala (Toim.), *Kasvatuksen yhteisöt - uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu* (ss. 459-477). Rovaniemi: Lapin yliopisto: Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 3.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (Toim.), *Tapaustutkimuksen taito* (ss. 9-38). Helsinki: Yliopistopaino.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16-35.
- Laursen, P. F. (2006). *Aito opettaja*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Lave-Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leiman, M. (2014). Psykoterapioiden yhteinen perusprosessi. Teoksessa *Mikä psykoterapiassa auttaa? Integratiivisen lähestymisen perusteita* (ss. 71-90). Helsinki: Edita.
- Leiman, M. (2015). Dialoginen ohjaus. Teoksessa P. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (Toim.), *Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku*. Joensuu: The University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities and Theology n:o 11.
- Light, P., Littleton, K., Messer, D. & Joiner, R. (1994). Social and communicative processes in computer-based problem solving. *European Journal of Psychology of Education*, 9(1), 93-109.
- Linehan, M. (2015). *DBT Skills Training Manual*. New York: Guilford Press.
- Lipman, M. (2015). *Thinking in Education* ((1. p. 2002) 2. p.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking – putting talk to work*. London: Routledge.
- Littleton, K. & Miell, D. (2004). Collaborative creativity Contemporary perspectives. . Teoksessa D. M. Littleton (Toim.), *Collaborative creativity: Contemporary perspectives* (ss. 1-8). London: Free Associaton Books.
- Littleton, K. (2013). Commentary on the Special Issue ‘Conceptualising and grounding scaffolding in complex educational contexts’. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(1).
- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J. & Norman, S. (2007). Psychological capital. *Personnel Psychology*, 541-572.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus - ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Väitöskirja*. Tampere: Tampere University Press.
- Luukkainen, O. (2007). Opettajankouluttajan osaamistarpeita. Teoksessa S. Saari & T. Varis (Toim.), *Ammatillinen kasvu. Professori Pekka Ruohotien juhla kirja* (ss. 155-164). Keuruu: Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Otavan Kirjapaino Oy.
- Lyytikäinen, P. (1995). Johdatus subjektiin. Teoksessa P. Lyytikäinen, *Subjekti. Minä. Itse. Kirjoituksia kielestä, kirjallisuudesta, filosofiasta* (ss. 7-11). Helsinki: SKS.
- MacIntyre, A. (1981). *After Virtue*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Mahlakaarto, S. (2010). *Subjektiksi työssä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mahn, H. & John-Steiner, V. (2002). *The Gift of Confidence: a Vygotskian View of Emotions in G. Wells and G. Claxton Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Marttinen, E. (2017). *Deciding on the Direction of Career and Life - Personal Goals, Identity Development, and Well-Being during the Transition to Adulthood*. Jyväskylä: Jyväskylä studies on education, psychology and social research 584. University of Jyväskylä.

- Matthis, I. (2000). Sketch for a metapsychology of affect. *International Journal of Psychoanalysis*(81), 215-227.
- Mattila, A. S. (2001). *"Seeing things in a new light" : Reframing in therapeutic conversation*. Helsinki: Helsingin yliopisto, lääketieteellinen tiedekunta, kliininen laitos.
- Mattila, A. S. (2013). *Fronesis*. Noudettu osoitteesta <http://prezi.com/ygjewq64jciy/copy-of-fronesis-prezi/>
- Mercer, N. & Fisher, E. (1998). How do teachers help children to learn? An analysis of teachers' interventions in computer-based activities. Teoksessa D. Faulkner, K. Littleton & M. Woodhead (Toim.), *Learning relationships in the classroom* (ss. 111-130). London: Routledge.
- Mercer, N. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning Culture and Social Interaction*(1), 12-21.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in classroom. *Learning and Instruction*, 4(6), 359-377.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds. How We Use Language to Think Together*. London: Routledge.
- Moran, S. & John-Steiner, V. (2004). How collaboration in creative work impacts identity and motivation. Teoksessa D. Miell & K. Littleton (Toim.), *Collaborative creativity: Contemporary perspectives* (ss. 11-25). London: Free Association Books.
- Moran, S. (2010). Creativity in school. Teoksessa K. Littleton, C. Woods & J. Kleine Staarman (Toim.), *Handbook of educational psychology*. Bingley, UK: Emerald.
- Muller-Mirza, N. & Perret-Clermont, A. (2009). Introduction. Teoksessa A. Perret-Clermont & N. Muller-Mirza (Toim.), *Argumentation and Education: theoretical foundations and practices*. London: Springer.
- Mälkki, K. (2011). *Theorizing the Nature of Reflection*. Helsinki: University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences.

- Nevalainen, R. & Kimonen, E. (2005). Opettajan pedagoginen ja professionaalinen kompetenssi koulukulttuurin muutosprosessissa. Teoksessa E. Korpinen (Toim.), *Opettajankoulutus eilen, tänään, tulevaisuudessa. Professori Errki Viljasen juhlakirja.* (ss. 180-200). Jyväskylä: Tuope.
- Nokelainen, P. & Tirri, K. (2007). Empirical Investigation of Finnish School Principals Emotional Leadership Competencies. Teoksessa S. Saari & T. Varis (Toim.), *Ammatillinen kasvu* (ss. 424-438). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy: Tampereen yliopisto. Ammattikasautksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Norcross, J. & Lambert, M. J. (2011). Psychotherapy relationships that work. *Psychotherapy*(48), 4-8.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Teacher competences and pupil achievement in pre-school and school. A systematic review carried out for The Ministry of Education and Research.* Oslo: University of Aarhus.
- O'Hanlon, W. & Weiner-Davis, M. (1990). *Ratkaisut löytyvät.* Hämeenlinna: Tammi.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 104/011/2014.* Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet.* Opetushallitus.
- Opler, M. (1945). Techniques to Identify Themes. *American Journal of Sociology*(5), 198-206.
- Ortony, A., Collins, A. & Clore, G. (1988). *The Cognitive Structure of Emotions.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Oser, F. & Althof, W. (1993). Trust in Advance: on the professional morality of teachers. *Journal of Moral Education*, 22 (3): 253-275.
- Palonen, T., Lehtinen, E. & Gruber, H. (2007). Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (Toim.), *Työ, identiteetti ja oppiminen.* Helsinki: WSOY.

- Panselinas, G. & Komis, V. (2009). Scaffolding through talk in groupwork learning. Teoksessa *Thinking Skills and Creativity 4* (ss. 86-103). Elsevier.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3 p.). Newbury Park, CA: Sage.
- Peterson, R., Owens, P., Tetlock, K., Fan, E. & Martorana, P. (1998). Group dynamics in top management teams: groupthink, vigilance, and alternative models of organizational failure and success. *Organizational Behavior and Management Decision Process*, 73(2/3), 272-305.
- Pietiläinen, V. (2008). Opettajan ammatillisen kompetenssin ytimessä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*(3), 45-48.
- Pikkarainen, E. (2011). Teoriat ja kasvatustiede. Teoksessa *Tutkimusmatkalla*. Helsinki: Gaudeamus University Press.
- Potter, S. (2010). Words With Arrows The Benefits of Mapping Whilst Talking. *Reformulation*(Summer), 37-45.
- Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Arvaja, M. & Häkkinen, P. (2003). Is succesful scaffolding an illusion? Shifting patterns of responsibility and control in teacher-student interaction during a long-term learning project. *Instructional Science*(31), 377-393.
- Rauste-von Wright, M. & Soini, T. (2003). Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. (1999). A learning based teacher training project. The first two years. *Paper presented at the conference of European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)*. Göteborg, Sweden.
- Resnick, L. (1999). Making America smarter. *Education Week Cantury Series*, 18(49), 38-40.
- Ricoeur, P. (1991). Narrative Identity. Teoksessa D. Wood, *On Paul Ricoeur* (ss. 188-199). London & New York: Routledge.
- Ricoeur, P. (1994). *Oneself as Another*. Chicago: University of Chigago Press.

- Ritella, G. (2018). *Chronotope: an investigation of the spatial and temporal organization in technology-mediated collaborative learning. Dissertation.* (number 22 p.). Helsinki: Helsinki Studies in education.
- Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*(21), 95-103.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context.* New York: Oxford University Press.
- Rojas-Drummond, S. & van de Pol, J. (2013). Conceptualising and grounding scaffolding in complex educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(1), 1-60.
- Ropo, E. & Gustafsson, A.-M. (2010). Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (Toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu, Aikuskasvatuksen 46. vuosikerta* (ss. 50-76). Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuskasvatuksen Tutkimusseura.
- Roth, W. M. & Lee, Y. J. (2006). Contradictions in theorising and implementing communities in education. *Educational Research Review*, 1(1), 27-40.
- Ruohotie, P. (2003). Self-regulatory Abilities of professional Learning. Teoksessa B. Beairisto, M. Klein & P. Ruohotie, *Professional Learning and Leadership*. Tampere: University of Tampere.
- Ruohotie, P. (2005). Metakognitiiviset taidot ja käsitteellinen oppiminen. (1/7), 4-11.
- Ruohotie, P. (2010). Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (Toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (ss. 106-122). Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Ryan, G. & Bernard, H. (2003). Techniques to Identify Themes. *Sage Journals*, 15(1), 85-109.
- Ryle, A. (April 1975). Self-to-Self, Self-to-Other: The World's Shortest Account of Object Relations Theory. *New Psychiatry*, ss. 20-21.

- Ryle, A. (1979). The focus of brief interpretive psychotherapy: dilmemas, traps and snags as target problems. *British Journal of Psychiatry*(134), 46-54.
- Saariluoma, P. (1997). *Foundational analysis: Presuppositions in experimental psychology*. London: Routledge Progress in Psychology. Routledge.
- Safran, J. D. & Muran, J. C. (2000). *Negotiating the therapeutic alliance: A relational treatment guide*. New York: Guilford.
- Saldana, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researches*. London: Sage.
- Salonen, P., Vauras, M. & Efklides, A. (2005). Social Interaction - What Can It Tell Us about Metacognition and Coregulation in Learning? *European Psychologist* 10, ss. 199-218.
- Sarja, A. (1995). Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteessa. *Kasvatus*, 26(4), 311-321.
- Sawyer, K. (2007). *Group genius. The creative power of collaboration*. New York: Basic Books.
- Schwarz, B., Rajala, A., Penstein Rosé, C., Clarke, S., Fynes-Clinton, E., Renshaw, P., . . . Wegerif, R. (2016). Fostering deliberative discourse in schools towards the onstitution of a deliverative democracy. Teoksessa C. K. Looi, J. L. Polman, U. Cress & P. Reiman (Toim.), *Konferenssijulkaisu Transforming Learning, Empowering Learners: The International Comference of the Learning Sciences (ICLS)* (ss. 1106-1113).
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Searle, J. (2004). *Mind: A Brief Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Sharan, S. (1990). *Co-operative learning: theory and research*. USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

- Simmel, G. (1964). *The Sociology of Georg Simmel*. (K. H. Wolff, Toim.) Gencoe, Illinois: The Free Press.
- Stein, E. W. (1997). A look at expertise from a social perspective. Teoksessa P. J. Felton, K. M. Ford & R. R. Hoffman (Toim.), *Expertise in Context* (ss. 181-194). Menlo Park: AAAI Press.
- Storey, H. & Joubert, M. M. (2004). The emotional dance of creative collaboration. Teoksessa D. Miell & K. Littleton (Toim.), *Collaborative creativity: Contemporary perspectives* 40-41. London: Free Association Books.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1996). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Säljö, R. (2004). *Oppimiskäytännöt sosiokulttuurinen näkökulma*. Sanoma Pro.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Their, S. (1994). *Pedagoginen johtaminen*. Maarianhamina: Mermerus.
- Tirri, K. (1999). *Opettajan ammattietiikka*. Juva: WSOY.
- Tirri, K. (2003). The teacher's integrity. Teoksessa F. Oser & W. Veugelers, *Teaching in moral and democratic education*. Bern: Peter Lang.
- Tontti, J. (2015). Muistamisesta, unohtamisesta ja anteeksiantamisesta. *niin & näin*, 75-78.
- Tuckman, B. W. & Jensen, M. A. (1977). Stages of Small-Group Development Revisited. *Group & Organization Studies*, 2(4), 419-427.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequences in small groups. *Psychological Bulletin*, 6(63), 384-399.
- Tudge, J. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. Teoksessa L. Moll (Toim.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (ss. 155-172). Cambridge: Cambridge University Press.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomisto, M. T. & Lappalainen, R. (2012). Kognitiivinen käyttäytymisterapia. Teoksessa M. O. Huttunen & H. Kalska (Toim.), *Psykoterapiat*. Porvoo: Duodecim. Bookwell Oy.
- Uusitalo-Arola, L. (2016). Nuuski, nimeä ja neuvottele. *Psykologi*(8), 12-13.
- Wahlström, J. (2014). Psykoterapian tutkimus ja siihen vaikuttavat tekijät. Teoksessa S. Eronen & P. Lahti-Nuuttila (Toim.), *Mikä psykoterapiassa auttaa?* (ss. 35-70). Porvoo: Edita Publishing Oy.
- Valkeavaara, T. (1999). Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (Toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*. (ss. 102-124). Porvoo: WSOY.
- Ward, C. & Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*(23), 659-677.
- Warwick, P., Mercer, N. & Kershner, R. (2013). Wait, let's just think about this': Using the interactive whiteboard and talk rules to scaffold learning for co-regulation in collaborative science activities. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(1).
- Vauras, M., Iiskala, T., Kajamies, A., Kinnunen, R. & Lehtinen, E. (2003). Shared-regulation and motivation of collaborating peers: a case analysis. *Psychologia: an international journal of psychology in the Orient*, 46(1), 19-37.
- Veenman, M. & Spaans, M. (2005). Relation between intellectual and meta-cognitive skills: age and task difference. *Learning and Individual Differences*(15), 159-176.
- Wegerif, R. & Mercer, N. (1997). A dialogical framework for researching peer talk. Teoksessa R. Wegerif & P. Scrimshaw (Toim.), *Computers and talk in primary classroom* (ss. 48-61). Clevedon: Multilingual Matters.
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic, Education and Technology: Expanding the Space of Learning*. New York: Cambridge University Press.

- Wegerif, R., Linares, J. P., Rojas-Drummond, S., Mercer, N. & Velez, M. (2005). Thinking together in the UK and Mexico: Transfer of educational innovation. *Journal on Classroom Interaction*, 40(1), 40-48.
- Wells, A. & King, P. (2006). Metacognitive therapy for generalized anxiety disorder: An open trial. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*(37), 206-212.
- Wenger, E. C. (1998). *Communities of Practice – Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 51(1), 66-79.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind. A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J., Del Rio, P. & Alvarez, A. (1999). *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitebread, D. & Pino Pasternack, D. (2010). Metacognition, self-regulation and meta-knowing. Teoksessa K. Littleton, C. Wood & J. Kleine Staarman (Toim.), *International Handbook of Psychology in Education*. Bingley: Emerald.
- Wilson, A. & Weinstein, L. (1996). The transference and the zone of proximal development. *Journal of the American Psychoanalytic Association*(44), 167-200.
- Winne, P. & Hadwin, A. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. Teoksessa D. Schunk & B. Zimmerman (Toim.), *Motivation and Self-Regulated Learning: theory, research and applications*. New York: Taylor & Francis.
- Virtanen, M. (2013). *Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä*. Tampere: Tampere University Press.
- Wirtanen, S., Eteläpelto, A. & Lahti, J. (2006). Ryhmäprosessien hyödyntäminen luokanopettajakoulutuksessa - mahdollisuudet ja haasteet. Teoksessa H. Sinervaara-Niskanen & R. Rajala (Toim.),

Kasvatuksen yhteisöt: uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu (ss. 513-524). Rovaniemi: Lapin yliopisto: Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 3.

- Volet, S., Summers, M. & Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: how does it emerge and how is it sustained. *Learning and Instruction*, 19(2), 128-143.
- Wolf, M., Crosson, A. & Resnick, L. (2006). Accountable talk in reading comprehension instruction. Teoksessa *CSE Technical Report 670*. Learning and Research Development Center Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*(17), 89-100.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Suoberman (Toim.), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods* (4 p.). SAGE Publications.
- Young, J., Klosko, J. S. & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: a practitioner's guide*. New York: Guilford Press.
- Yrjönsuuri, Y. & Yrjönsuuri, R. (2005). *Intentionality and learning*. Helsinki: Oppilo.
- Öystilä, S. (2002). *Ongelmakohdat ryhmän ohjaamisessa*. Teoksessa E. Poikela (toim.).